



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2021, ТОМ 26, № 190

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



ВЕСТНИК Тамбовского университета

Научно-теоретический
и прикладной
журнал
широкого профиля

Т. 26
№ 190

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

2021

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (отрасли науки: педагогические науки, исторические науки)

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *М.С. Чванова,
И.А. Киселева,
М.С. Анурьева* Зарубежный опыт подготовки специалистов для наукоемких технологий

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 25 *М.Н. Евстигнеев,
И.А. Евстигнеева* Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку
- 33 *С.С. Андреева* Проблема обучения коммуникативным тактикам англоязычного профессионального дискурса
- 42 *О.М. Шерехова* Организационно-педагогические условия воспитания глобальной гражданской ответственности в процессе иноязычного образования бакалавров гуманитарных направлений подготовки
- 53 *Н.А. Степанова* Некоторые теоретические вопросы контроля на современном этапе развития методики преподавания иностранного языка
- 60 *О.А. Глущенко* Формирование компенсаторной и прагматической компетенции в обучении иностранному языку студентов медицинских направлений подготовки
- 69 *К.В. Капраничкова,
Е.Л. Завгородняя,
Е.С. Саенко* Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

- 79 *М.В. Холодкова,
Ж.И. Жеребцов,
Т.А. Дьякова* Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 90 *Н.В. Гарашикина,
А.А. Дружинина,
И.А. Акопянц* Комплекс образовательных технологий формирования компетентности в области социально-проектной деятельности у студентов

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 98 *А.М. Фетисов,
А.В. Парамонов* Методические особенности преодоления перетренированности при занятиях физической культурой и спортом в группах спортивной направленности Института права и национальной безопасности
- 106 *А.В. Сарычев,
Н.В. Демченко,
И.Н. Архипцев* Применение гиревого спорта в физической подготовке курсантов и слушателей в образовательных учреждениях высшего образования МВД России
- 115 *И.В. Соколова* Динамика показателей физического развития студентов в процессе занятий скандинавской ходьбой

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 125 *Т.Э. Мангер,
Ю.В. Васильева* Исследование уровня патриотического воспитания подростков в Доме детского творчества
- 133 *Н.А. Ежова* Вокальное наследие А.С. Даргомыжского в аспекте музыкально-исполнительской и педагогической практики композитора

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 141 *Г.М. Первова,
Е.А. Семенова* Феномен самообучения чтению в дошкольном возрасте

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 151 *Р.Н. Шутов* Генерал-губернатор и правитель наместничества в системе административно-территориального устройства Российской империи в 1775–1796 гг.
- 158 *А.Н.Б. Бижан* Курдоведение в России в начале XX века
- 166 *В.А. Ловцов* «Теперь они в Тамбове носят действительный траур»: антисемитская кампания 1909–1912 гг. в Тамбовской губернии
- 177 *С.С. Бакарягин* Пути развития советского изобразительного искусства в контексте полемики В.И. Ленина и А.А. Богданова
- 184 *Ю.А. Микуленок* Материальное положение студенчества в раннесоветский период
- 191 *Д.С. Лапай* Подготовка командно-начальствующего состава для Особого корпуса железнодорожных войск в Московском военно-железнодорожном училище в 1932–1941 гг.
- 200 *Е.В. Баранова,
В.Н. Маслов* Проблемы послевоенной крестьянской миграции в актах о прибытии переселенческих эшелонов в Калининградскую область
- 212 *М.С. Кищенко,
С.А. Михайлов,
Д.В. Тумаков* Участие представителей ярославской региональной элиты А.И. Лисицына, Е.Б. Мизулиной и Д.А. Стародубцева в выборах в Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации в 1993 г.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 223 *Н.В. Дронова* К вопросу о политических технологиях викторианской Англии: концепт «джинго» в издательской практике журнала “Punch” (1878–1879)
- 235 *Р.А. Надиров* Влияние Первой мировой войны на социально-экономическое положение Вены в 1914–1916 гг.

РЕЦЕНЗИЯ

242 А.В. Прохоров

Рецензия на монографию: Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Развитие молодежной науки в классическом вузе: опыт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. 130 с. ISBN 978-5-00078-439-6

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 03 августа 2017 г.

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать»

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

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

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2021. – Т. 26, № 190. – 244 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190

Подписано в печать 05.03.2021. Дата выхода в свет 23.03.2021

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

Печ. л. 30,5. Усл. печ. л. 29,6. Тираж 1000 экз. Заказ № 21016. Цена свободная

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

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

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

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

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

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

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

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

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *M.S. Chvanova,
I.A. Kiselyova,
M.S. Anuryeva* Foreign experience in training specialists for high technology

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 25 *M.N. Evstigneev,
I.A. Evstigneeva* Distance learning technologies in foreign language teaching
- 33 *S.S. Andreeva* The problem of teaching communicative tactics in English-language professional discourse
- 42 *O.M. Sherekhova* Organizational and pedagogical conditions for global citizenship education in the process of foreign language teaching of bachelors in humanities
- 53 *N.A. Stepanova* Some theoretical issues of assessment in modern stage of foreign language teaching development
- 60 *O.A. Glushchenko* Development of compensatory and pragmatic competence in teaching foreign language to students of medical programmes
- 69 *K.V. Kapranchikova,
E.L. Zavgorodnyaya,
E.S. Saenko* 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

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- 79 *M.V. Kholodkova,
Z.I. Zhrebtsova,
T.A. Dyakova* Implementation of game technologies in distance learning of Russian as a foreign language

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 90 *N.V. Garashkina,
A.A. Druzhinina,
I.A. Akopyanc* Complex of educational technologies for the development of competence in the field of social-project activities of students

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 98 *A.M. Fetisov,
A.V. Paramonov* Methodic features of overcoming overtraining during physical education and sports in sports groups of the Institute of Law and National Security
- 106 *A.V. Sarychev,
N.V. Demchenko,
I.N. Arkhiptsev* The use of kettlebell lifting in the physical training of cadets and students in educational institutions of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia
- 115 *I.V. Sokolova* Dynamics of students' physical development indicators in the course of Nordic walking classes

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 125 *T.E. Manger,
Y.V. Vasilieva* Study of the level of patriotic education of adolescents in a youth center
- 133 *N.A. Ezhova* Vocal heritage of A.S. Dargomyzhsky in the aspect of the composer's musical performance and pedagogical practice

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

- 141 *G.M. Pervova,
E.A. Semenova* Phenomenon of self-learning to read in preschool age

NATIONAL HISTORY

- 151 *R.N. Shutov* Governor-general and ruler of the viceroyalty in the system of the administrative and territorial structure of the Russian Empire in 1775–1796
- 158 *A.N.B. Bijan* Kurdish studies in Russia in the early 20th century
- 166 *V.A. Lovtsov* “Now they are in Tambov in real mourning”: the anti-Semitic campaign of 1909–1912 in the Tambov Governorate
- 177 *S.S. Bakaryagin* Ways of development of Soviet fine art in the context of the polemics of V.I. Lenin and A.A. Bogdanov
- 184 *J.A. Mikulenok* The financial position of students in the early Soviet period
- 191 *D.S. Lapay* The Special Corps of Railway Troops' command and control staff training in the Moscow Military Railway School (1932–1941)
- 200 *E.V. Baranova,
V.N. Maslov* Problems of post-war peasant migration in the acts on the arrival of resettlement echelons in the Kaliningrad Region
- 212 *M.S. Kishchenkov,
S.A. Mikhaylov,
D.V. Tumakov* Participation of representatives of the Yaroslavl regional elite A.I. Lisitsyn, E.B. Mizulina and D.A. Starodubtsev in the elections to the Federation Council of the Federal Assembly of the Russian Federation in 1993

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 223 *N.V. Dronova* On the political technology of Victorian England: the concept of “jingo” in the publishing practice of “Punch” magazine (1878–1879)
- 235 *R.A. Nadirov* The influence of the First World War on the social and economic position of Vienna in 1914–1916

REVIEW

242 A.V. Prokhorov

Review of the monograph: Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.
Development of Scholars' Research in a Classical University: Experience
of the Derzhavin Tambov State University. Tambov, Publishing House
"Derzhavinsky", 2021, 130 p. ISBN 978-5-00078-439-6

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

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

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

Editors address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editors telephone number: (4752)-72-34-34 extension 0440

E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru

Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (In Russian);

<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (In English)

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

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

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

English texts editors: V.V. Klochikhin, M.A. Senina

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2021. – Vol. 26, no. 190. – 244 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190

Podpisano v pechat' 05.03.2021. Data vykhoda v svet 23.03.2021

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

Pech. l. 30,5. Usl. pech. l. 29,6. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 21016. Tsena svobodnaya

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

Published basing on ready-to-print file in Instant Print Department of Publishing House "Derzhavinskiy"
of FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University".

190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

© FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University", 2021

© The journal "Tambov University Review. Series: Humanities", 2021

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-7-24
УДК 37.014.5

Зарубежный опыт подготовки специалистов для наукоемких технологий

**Марина Сергеевна ЧВАНОВА¹, Ирина Александровна КИСЕЛЕВА²,
Мария Сергеевна АНУРЬЕВА²**

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

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

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

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

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

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

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

Foreign experience in training specialists for high technologies

Marina S. CHVANOVA¹, Irina A. KISELYOVA², Maria S. ANURIEVA²

¹K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management

73 Zemlyanoy Val St., Moscow 109004, Russian Federation

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

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

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

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

Аннотация. Проанализирован зарубежный опыт подготовки специалистов для науки и наукоемких технологий на примере ведущих университетов Китая: Гонконгского политехнического университета (Китай), Гонконгского университета науки и технологии (Китай). Рассмотрены образовательные программы, особенности управления их развитием в контексте инновационной деятельности и продвижения передовых технологий. Новизна исследования заключена в том, что в результате обобщения научно-педагогического опыта впервые будут выявлены и обоснованы концептуальные подходы развития университета наукограда как инновационной научно-образовательной платформы – профессионального самоопределения будущих молодых ученых. В результате выявлены концептуальные подходы успешного развития наукоградов: университет должен иметь собственную базу для исследований, высокий уровень технического развития; обучение ориентировано на международные программы, нормы, требования; исследования студентов сопровождаются контролем со стороны академических и отраслевых экспертов; стажировка и апробации в отраслях промышленности, возможность обучения в зарубежных учебных заведениях; участие в программах обмена, наставничества, студенческих соревнований; поддержка со стороны федеральных, региональных и местных властей, грантовая поддержка; объединение в кластеры крупных и малых технологических компаний. Практическая значимость заключена в том, что на основе выявленных концептуальных подходов будут строиться технологии и методики подготовки молодых исследователей для прорывных технологий.

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

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

Для цитирования: Чванова М.С., Киселева И.А., Анурьева М.С. Зарубежный опыт подготовки специалистов для наукоемких технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 7-24. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-7-24

Abstract. We analyze the foreign experience of training specialists for science and high technologies on the example of leading universities in China: Hong Kong Polytechnic University (China), Hong Kong University of Science and Technology (China). We study educational programs, features of their development management in the context of innovation and promotion of advanced technologies. The novelty of the research lies in the fact that as a result of generalization of scientific and pedagogical experience, for the first time, conceptual approaches to the development of the science city university as an innovative scientific and educational platform – professional self-determination of future scholars will be identified and substantiated. As a result, conceptual approaches to the successful development of science cities are identified: the university should have its own base for research, a high level of technical development; training is focused on international programs, norms, requirements; student research is supervised by academic and industry experts; internship and approbation in industries, the possibility of training in foreign educational institutions; participation in exchange programs, mentoring, student competitions; support from federal, regional and local authorities, grant support; consolidation of large and small technology companies into clusters. The practical significance lies in the fact that technologies and methods of training young researchers for breakthrough technologies will be built on the basis of the identified conceptual approaches.

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

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

For citation: Chvanova M.S., Kiseleva I.A., Anurieva M.S. Zarubezhnyy opyt podgotovki spetsialistov dlya naukoyemkikh tekhnologiy [Foreign experience of training specialists for high technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 7-24. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-7-24 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время ученые констатируют необходимость развития вузов наукоградов как наиболее вероятных лидеров в направлении подготовки кадров для наукоемкой индустрии. В России достаточно актуальна проблема развития центров прорывных технологий мирового уровня при взаимодействии НИИ РАН, вузов и бизнеса. Особенно актуальной, по мнению ученых, становится необходимость разработки механизмов гармонизации развития высшей школы для целей наукоемкой среды экономики наукограда, которые стимулировали бы как развитие системы высшего образования, так и социально-экономическое развитие наукограда.

Тем не менее развитие инновационной деятельности в вузе происходит на традиционном, ментально привычном методологическом базисе, который хорошо ориентирован на решение задач традиционного образова-

ния. Имеющаяся практика в области инновационных процессов в высшем образовании позволяет обобщить определенный опыт. Однако эти процессы не приводят к существенным изменениям и носят фрагментарный характер. Особенно остро ситуация наблюдается в вузах наукоградов, значительная часть которых создавалась вокруг промышленных предприятий оборонного характера. Необходимо решить задачу создания системы образования в российских исследовательских городах-наукоградах, которая позволила бы не только предприятиям этих поселений формировать кадровый потенциал, но, прежде всего, подготовить высококвалифицированных специалистов для разработки отечественных прорывных технологий. Таким образом, с одной стороны, вузы наукоградов обладают существенным инновационным потенциалом в связи с приближенностью научно-исследовательских институтов и тесным взаимодействием по вопросам под-

готовки для них научных кадров. С другой стороны, этот потенциал не реализован по причине фрагментарности научных представлений о механизмах и путях его развития.

Теоретической и методологической базой данного исследования послужили работы как российских, так и зарубежных авторов, рассматривающих наукограды, технополисы и технопарки в историческом, научно-техническом, социально-экономическом аспектах. Среди исследований российских авторов, посвященных данному вопросу, следует выделить работы А.Ш. Ахмедуева, Н.Е. Барсуковой, И.Н. Веселова, П.В. Жданова, Н.В. Климовой, В.Э. Комова, М.И. Кузнецова, К.В. Лапшиновой, Н.В. Лариной, И.В. Лесковой, А.А. Мальцевой, З.У. Меджидова, И.А. Монахова, О.В. Николаева, О.В. Чистяковой и т. д. Ученые рассматривали роль наукоградов в инновационном развитии регионов Российской Федерации [1], исследовали зарубежный опыт развития центров науки и инноваций [2; 3], анализировали экономическую эффективность деятельности наукоградов России [4], рассматривали основные направления повышения эффективности научно-практической деятельности наукоградов [5], исследовали вопросы формирования в России наукоградов как важного элемента инновационной экономики и основы для создания инновационных кластеров [6].

Зарубежные авторы также исследовали различные аспекты технопарков (инновационную деятельность, связь технопарков и технополисов с университетами, роль государства). Так, А.Н. Линк, Дж.Т. Скотт (США) исследовали возможность взаимодействия университетов и производства для привлечения инвестиций в академические исследования [7], Р. Грин (Китай) рассмотрел взаимодействие китайских технопарков с Силиконовой долиной и установил положительную взаимосвязь между исследовательскими университетами и фирмами в парках [8], а Дж. Тан (Китай) изучил происхождение и рост промышленного кластера на основе взаимодействия технопарка Пекина Чжунгуаньцунь с крупнейшими фирмами полупроводниковых, компьютерных и телекоммуникационных фирм в Китае, состоящего как из отечественных, так и из иностранных инвестированных фирм [9]. Ф.Х. Эстрелья с соавт. (Германия) разработал экспертную сис-

тему при взаимодействии университета и фирм для принятия решения об участии в проекте той или иной фирмы [10]. Дж. Ри, Э. Хасан и Р. Саитова (Корея) исследовали взаимосвязи между университетами и парками, условия, необходимые для оказания положительного эффекта на развитие региона посредством инновационной деятельности [11]. А. Альбахари, А. Бардж-Хиль, С. Перес-Канто, А. Модрего (Италия) проанализировали взаимодействие научно-технических парков и фирм в результате инновационной деятельности [12]. И. Диас-Виэльба, А. Монторо-Санчес (Испания) на основе эмпирических данных, собранных в Мадридском научном парке, отметили положительную взаимосвязь между технологическими знаниями, полученными в университетах, и инновациями, которые осуществляются фирмами [13].

Таким образом, необходимо отметить, что наукограды, технополисы и технопарки формируются и развиваются в разных странах и, по нашему мнению, обращение к практике Китая в области подготовки специалистов для науки и наукоемких технологий позволит нам ответить на вопрос о возможном переносе перспективных идей построения способов и моделей управления современной образовательной средой в вузе наукограда применительно к российской системе образования.

В рамках исследования предполагается использовать аналитический метод, позволяющий проанализировать инновационную деятельность и передовые технологии университетов наукоградов мира, основной целью которых является подготовка специалистов для науки и наукоемких технологий. Анализ производился с позиций системного подхода к пониманию путей развития. Системный анализ позволил рассмотреть программы подготовки в университетах наукоградов, имеющих свою структуру, образованную различными взаимосвязанными компонентами, подчиняющуюся своей логике развития под влиянием различных факторов и закономерностей.

Для выявления общего и особенного в подготовке специалистов для науки и наукоемких технологий применялся метод сравнительно-сопоставительного анализа, который позволил нам выполнить сравнительно-педагогическое исследование в контексте инно-

вационной деятельности и продвижения передовых технологий наукоградов.

Для проведения сравнительно-сопоставительного анализа выделим следующие критерии сравнения:

- цель подготовки (цель подготовки специалистов для науки и наукоемких отраслей является системообразующим фактором образовательной системы, поэтому этот критерий необходимо учитывать в первую очередь);

- ступени подготовки (на каких уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) осуществляется подготовка специалистов для науки и наукоемких отраслей);

- образовательные программы (какие конкретные наукоемкие образовательные программы предлагают университеты в рассматриваемых странах);

- особенности обучения (в рамках критерия необходимо провести анализ по особенностям форм, методов обучения, видам практик, итоговых аттестаций или других особенностей реализации рассматриваемых образовательных программ);

- научно-исследовательская работа в рамках конкретных образовательных программ (какое внимание уделяется научно-исследовательской работе в отдельных дисциплинах, курсовых работах, практиках и при выполнении выпускных квалификационных работ, существуют ли отдельные исследовательские модули в рамках рассматриваемых образовательных программ);

- дополнительная научно-исследовательская работа в университете, стране (показатели по данному критерию показывают возможность у студентов, обучающихся по наукоемким направлениям, участия в исследовательских программах, проводимых университетом, на государственном или международном уровне вне учебного плана образовательной программы, например, летние стажировки в лабораториях).

Рассмотрим подготовку специалистов в наукоградах Китая. Достижения Китая последних лет во многом определяются активной государственной поддержкой научно-технической деятельности на всех уровнях. Специальная программа развития высокотехнологического сектора, разработанная Министерством науки и технологии, предусматривает государственное финансирование

академических институтов и новых небольших компаний, чтобы они могли доводить результаты фундаментальных исследований до уровня коммерческих продуктов. Причем особое значение придается созданию наукоградов как инструментов для развития инновационной деятельности и продвижения передовых технологий.

В рамках исследования проанализированы университеты Гонконга, в которых наиболее успешно реализуются образовательные программы в области наукоемких технологий.

1. Гонконгский политехнический университет.

Гонконгский политехнический университет реализует следующие наукоемкие образовательные программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры:

- по прикладным наукам: прикладная биология и биотехнологии, прикладная физика, химическая технология, инженерная физика;

- по инженерным наукам: авиационная техника, биомедицинская инженерия, электротехника, промышленная и системная инженерия;

- иные программы: наука о данных и аналитика (магистратура), городская информатика и умные города (магистратура), цифровые финансы (аспирантура) и др. (рис. 1).

Рассмотрим отдельные программы подробнее.

Прикладная биология и биотехнологии. Бакалавров по прикладной биологии и биотехнологии готовят в течение четырех лет. Программа направлена на подготовку компетентных специалистов в области биотехнологий для удовлетворения потребностей секторов экономики, связанных с биотехнологиями в Гонконге, Китае и мире. В этой программе студенты получают полное понимание принципов и концепций биотехнологии. Эта программа объединяет теоретическое и практическое обучение и завершается отдельным углубленным научным исследованием в последний учебный год. Студенты имеют возможность практиковаться в соответствующих отраслях, исследовательских центрах и коммерческих организациях¹.

¹ The Hong Kong Polytechnic University. Applied Biology and Biotechnology. URL: <http://www51.polyu.edu.hk/eProspectus/ug/non-jupas/2020/js3923> (accessed: 01.06.2020).

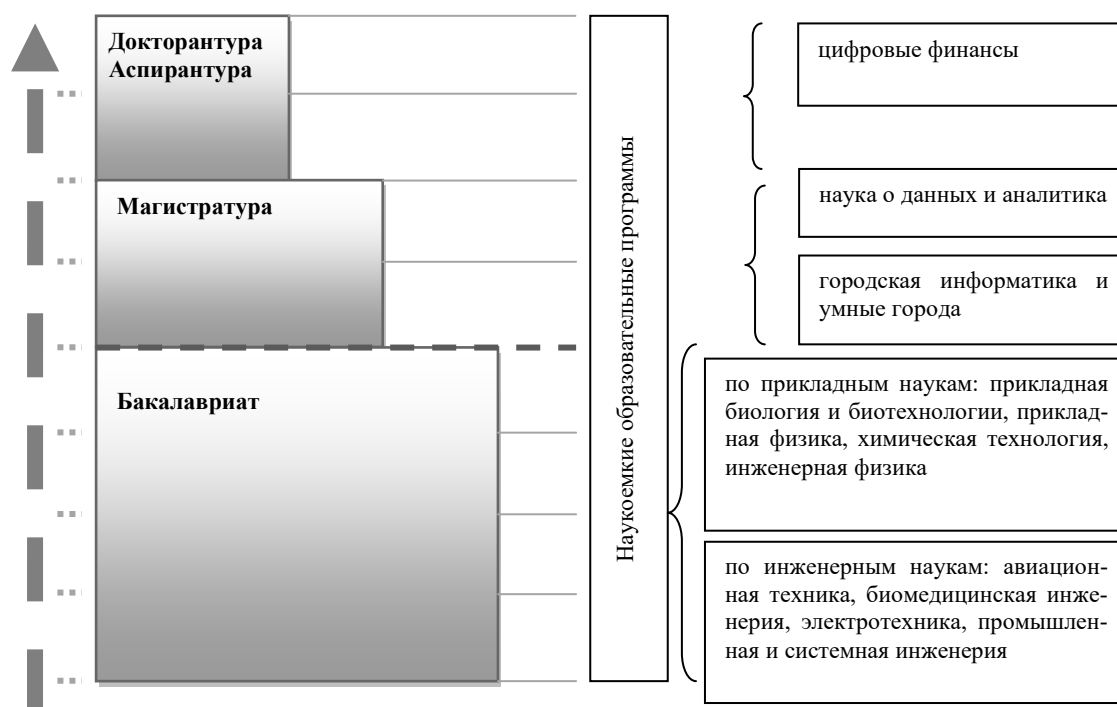


Рис. 1. Научные образовательные программы подготовки в Гонконгском политехническом университете

Как и во всех программах бакалавриата Гонконгского политехнического университета, студенты должны набрать по 30 кредитов (баллов) ежегодно. Студенты должны исполнять общие требования университета по освоению языковых компетенций и развитию личности, а также по изучению дисциплин по математике, физике, химии и биологии для того, чтобы создать прочную основу для учебы.

По завершении базовых предметов студенты переходят к основным биологическим, биохимическим и биотехнологическим предметам, а после этого – приступают к выбору своих факультативных предметов в области биотехнологий. Учитывая междисциплинарный характер тенденций в биотехнологиях, у студентов есть возможность в этой программе выбрать вариативные дисциплины в других областях: информационные технологии, бизнес, маркетинг, инженерию и др.

На последнем курсе студенты реализуют выпускной проект, в котором решают научную проблему или раскрывают исследовательскую тему, используя специальные знания, концепции и общие навыки дисциплин, сформированные на различных этапах этой программы. Выпускники имеют право на

членство в Королевском биологическом обществе (RSB) в Великобритании и могут работать в промышленном, коммерческом, образовательном или государственном секторах экономики.

Биомедицинская инженерия. Программа бакалавриата по биомедицинской инженерии также реализуется в течение четырех лет. Отрасль биомедицинской инженерии охватывает широкий спектр применений, используемых медицинскими работниками в своей диагностической, терапевтической и реабилитационной практике: имплантаты, протезы, ортезы и другие вспомогательные устройства. Программа включает две специализации: общую биомедицинскую инженерию и биомедицинскую инженерию с протезированием и ортопедией. Студенты должны определиться в конце второго курса.

В первый год, как и в программе по прикладной биологии и биотехнологиям, изучаются базовые дисциплины: химия, биология человека, математика и физика. На втором курсе изучаются базовые дисциплины в смежных инженерных областях: биоэлектроника, биомеханика и компьютерное программирование.

Предметы третьего года дополнительно укрепляют знания студентов в области биомедицинской инженерии, дают им возможность объединить биомедицинские и инженерные идеи и развить их критические навыки исследования и мышления. Уникальной особенностью программы является то, что учащиеся изучают предмет «Исследования и разработки в области биомедицинской инженерии» в течение четырех последовательных семестров во втором и третьем годах, что дает им возможность создать прототип инновационного медицинского устройства. Студенты могут начать выбирать элективные курсы по различным темам в зависимости от их специализации.

Четвертый год включает в себя прикладные дисциплины биомедицинской инженерии, элективные курсы и исследовательский проект. В течение летнего семестра организуются производственные стажировки и клинические апробации, что дает студентам возможность применить полученные знания на практике и накопить опыт работы для будущей карьеры. Стажировки и апробации проходят в отраслях промышленности и больницах, а некоторые студенты имеют возможность обучаться в зарубежных учебных заведениях (например, в Канаде, Китае, Чешской Республике, Японии, Сингапуре, Великобритании и США)².

Продолжить обучение в области биомедицинской инженерии можно, поступив в магистратуру. В то же время для того, чтобы поступить на магистерскую программу, обязательно иметь степень бакалавра по данному направлению, достаточно степени бакалавра в области технических или прикладных наук или в области здравоохранения.

Целями магистерской программы являются:

- воспитание профессионалов и специалистов, обладающих профессиональной компетентностью, стратегическим мышлением и способностями в области биомедицинской инженерии;
- обучение студентов современным инженерным знаниям и передовым технологическим инструментам, необходимым для практики биомедицинской инженерии.

² The Hong Kong Polytechnic University. Biomedical engineering. URL: <http://www51.polyu.edu.hk/eprospectus/ug/non-jupas/2020/js3600> (accessed: 01.06.2020).

Магистратура «Биомедицинская инженерия» использует междисциплинарный подход к преподаванию и обучению. Студенты из разных дисциплин группируются и направляются для работы над поставленными клиническими проблемами, что обеспечивает клиническую значимость и техническую практикоориентированность дисциплин, способствующие развитию командного духа и приобретению выпускниками навыков, необходимых для работы в междисциплинарных командах³.

Магистранты должны изучить несколько дисциплин и написать исследовательскую диссертацию. Студентам предлагается выбрать тему диссертации, которая соответствует их профессиональным и личным интересам. Основными преподаваемыми дисциплинами являются: расширенное протезирование и ортопедия, прикладная обработка биосигналов, биоматериалы и тканевая инженерия, биомедицинские микроустройства, клиническая биомеханика, интеллектуальная собственность, стандарты и правила медицинского оборудования, молекулярная и функциональная визуализация: от систем организма к молекулам, нанобиотехнологии и др.

Магистерские диссертации охватывают широкий круг научных исследований, в том числе решают проблемы биомеханического анализа, компьютерного проектирования, 3D сканирования, анализа данных и технологий 3D печати, нейронной инженерии и реабилитации, нейровизуализации.

Гонконгский политехнический университет реализует образовательные программы магистратуры и аспирантуры по актуальному направлению «Городская информатика и умный город». Эта программа предлагается в рамках как программа последипломного образования в области строительства и окружающей среды⁴. Цель данной программы – обучить студентов решать проблемы современных городов, используя возможности информационных технологий, больших данных и соответствующих методов.

³ The Hong Kong Polytechnic University. Master of Science in Biomedical Engineering. URL: <http://www51.polyu.edu.hk/eprospectus/tpg/2020/47002-bmf-bmp> (accessed: 24.09.2020).

⁴ The Hong Kong Polytechnic University. Urban informatics and smart city. URL: <http://www51.polyu.edu.hk/eprospectus/tpg/2020/04001-ifm-ifp-ipm-ipp> (accessed: 24.09.2020).

Студенты могут обучаться в режиме полной или частичной занятости. Продолжительность обучения зависит от выбранного темпа, один год – при полной занятости, 2,5 года – при неполной. Полная занятость предполагает, что студенты должны посещать занятия и в дневное, и в вечернее время.

Программа сосредоточена на трех ключевых областях, таких как: «Теория и предметная область знаний», «Технологии, лежащие в основе городской информатики и умных городов» и «Практика городской информатики и интеллектуальных городов».

Студенты магистратуры и аспирантуры, помимо выполнения научно-исследовательского проекта в рамках диссертации, должны изучить шесть обязательных дисциплин, включая «Умные города: технологии и решения», «Городская наука и системы», «Городская информатика», «Городские большие данные», «Принципы географических информационных систем», «Городское планирование и устройство городов».

Вместе с тем студенты изучают факультативные дисциплины на выбор: «Экономика для финансового анализа», «Инженерные интеллектуальные здания», «Концепции искусственного интеллекта», «Устойчивое развитие и окружающая среда», «Smart-инфраструктура», «Smart-транспорт», «Интернет вещей – инструменты и приложения», «Smart-туризм: концепции и приложения», «Сбор пространственных данных», «Спутниковое позиционирование и навигация», «Обработка изображений с помощью дистанционного зондирования» (табл. 1).

2. Гонконгский университет науки и технологии.

Перейдем к рассмотрению образовательных программ по наукоемким направлениям в Гонконгском университете науки и технологии. Такие программы преподаются в структурных подразделениях университета: в Школе науки и Школе инженерии.

В *Школе наук* создана динамичная среда обучения с постоянным совершенствованием образовательных программ. Помимо традиционных программ получения степеней по биологическим наукам, химии, физике, науке об океане, математике, разработаны несколько междисциплинарных программ, ориентированных на запросы и потребности постоянно меняющегося общества. Такие включа-

ют в себя математику и экономику, биотехнологию и бизнес, науку о данных, технологии и науку в области океана.

Кроме того, Школа науки также предлагает уникальную программу международных исследований (International Research Enrichment, IRE), которая предоставляет студентам возможность международных исследований уже на бакалавриате. Студенты используют множество различных программ, например программы обмена за рубежом, программы наставничества и стажировки, социальные услуги, профориентации и персональная поддержка⁵.

Программа IRE предполагает выбор студентом среди шести основных программ, аналогичных обычным программам бакалавриата: биохимия и клеточная биология, биотехнология, химия, математика, наука и техника океана, физика. В то же время программа IRE является независимой и отдельным выбором студентов. Это новаторский учебный курс, созданный специально для студентов, которые проявляют особый интерес к исследовательской карьере в области естественных наук или расширению своей исследовательской деятельности во время обучения в бакалавриате. Программа IRE дает возможность участия в перспективных исследовательских проектах под руководством профессоров мирового уровня, а также встречи с нобелевскими лауреатами и известными учеными со всего мира благодаря участию в деятельности Института перспективных исследований. Студенты участвуют в программах обмена в известных иностранных университетах, включая Калифорнийский университет в Беркли, Колумбийский университет, Северо-западный университет, Британской Колумбии, и проходят летние исследовательские стажировки в зарубежных университетах и национальных лабораториях, таких как: Кембриджский университет, университет Джонса Хопкинса, Европейская организация ядерных исследований в Швейцарии, Французский национальный центр научных исследований.

⁵ The Hong Kong University of science and technology. Undergraduate research opportunities program. Information for supervisors. URL: https://uop.ust.hk/For_Supervisors (accessed: 24.09.2020).

Таблица 1

Образовательные программы по биомедицинской инженерии

Изучаемые программы				
Бакалавриат	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
	Химия, биология человека, математика и физика	Биоэлектроника, биомеханика и компьютерное программирование	Исследования и разработки в области биомедицинской инженерии	Прикладные дисциплины биомедицинской инженерии, элективные курсы и исследовательский проект
Магистратура Аспирантура	Расширенное протезирование и ортопедия, прикладная обработка биосигналов, биоматериалы и тканевая инженерия, биомедицинские микроустройства, клиническая биомеханика, интеллектуальная собственность, стандарты и правила медицинского оборудования, молекулярная и функциональная визуализация: от систем организма к молекулам, нанобиотехнологии; умные города: технологии и решения, городская наука и системы, городская информатика, городские большие данные, принципы географических информационных систем, городское планирование и устройство городов			

Чтобы быть допущенным к участию в программе IRE, кандидаты должны выполнить общие требования к поступлению в университет и специальные требования Школы наук, а также пройти собеседование по приему в IRE.

Все программы бакалавриата рассчитаны на четыре года, причем цель первого года – дать студентам широкую базу знаний по всем научным направлениям. Так, весь первый курс, независимо от направления подготовки, студенты обучаются вместе по всем дисциплинам. Со второго года студенты должны определиться с выбором конкретной специальности и продолжить по ней обучение⁶.

После бакалавриата для студентов предлагают исследовательские программы магистратуры. В дополнение к общим программам отдельных дисциплин, Школа науки, совместно с другими подразделениями, предлагает ряд междисциплинарных программ. Например, в области математики реализуют программы: «Финансовая математика», «Финансовые технологии», «Технологии больших данных».

Магистерская программа по финансовой математике направлена на применение математических решений в области финансов и представляет собой смесь математики, статистики, теории финансов и информатики. Образовательная программа охватывает изуче-

ние финансовых рынков с акцентом на соотношение теории с реальными событиями в мире. Программа включает в себя изучение:

- математических, статистических и вычислительных методов для оценки безопасности, распределения активов и управления рисками;
- различных моделей ценообразования;
- теории ценообразования опционов, теории портфеля, моделей рисков, анализа временных рядов финансовых данных, финансовой экономики и компьютерного программирования;
- научных методов работы с данными в статистике, машинного обучения и искусственного интеллекта, а также инновационных финансов;
- основ программирования⁷.

Программа постоянно актуализируется новыми дисциплинами по количественному финансированию. Преподаватели активно занимаются исследованиями в области финансовой математики совместно с опытными специалистами в области финансов из ведущих учреждений, также предлагают новые курсы в области алгоритмической торговли, рыночной микроструктуры, финансовых вычислений, структурирования и торговых стратегий, а также финансовой инфраструктуры.

В рамках обучения активно практикуется приглашение академических и отраслевых

⁶ The Hong Kong University of science and technology. Undergraduate research opportunities program. Synthesis of designed organic molecules with potential bioactivity. URL: <https://urop.ust.hk/projects/synthesis-designed-organic-molecules-potential-bioactivity> (accessed: 24.09.2020).

⁷ The Hong Kong University of science and technology. Undergraduate research opportunities program. Cryptocurrency price and return analysis. URL: <https://urop.ust.hk/projects/cryptocurrency-price-and-return-analysis> (accessed: 24.09.2020).

экспертов с целью контроля студентов в проводимых ими исследованиях. Студенты в процессе выполнения реализуют сквозной проект Capstone в сотрудничестве с финансовыми фирмами (включая Morgan Stanley, JP Morgan, Founder Securities, WorldQuant и др.). Стажировки дают опыт корпоративной жизни и знакомят с отраслевыми практиками⁸ (табл. 2).

Школа инженерии Гонконгского университета науки и технологии, являющаяся ведущей инженерной школой в Гонконге, предлагает широкий спектр наукоемких инженерных программ по аэрокосмической инженерии, биоинженерии, химическому и экологическому машиностроению, вычислительной технике и компьютерным наукам, устойчивой энергетике, аналитике решений и др.⁹

В ответ на потребности Гонконга, экономика которого быстро превращается в экономику, основанную на знаниях, в ответ на требования развивающихся отраслей и общества Школа инженерии начала реализовывать новую программу по аналитике решений. Программа уделяет большое внимание прогнозирующим и предписывающим аналитическим инструментам, статистическим моделям, алгоритмам машинного обучения, симуляции и креативному моделированию, что соответствует современной экономике. Основываясь на этой методике, студенты получают специальные знания в области финансового инжиниринга или консультационных услуг, включая управление рисками, анализ спроса и предложения, электронную торговлю, оптимизацию доходов, аналитику в сфере здравоохранения и даже спортивную аналитику¹⁰.

В результате освоения программы выпускники будут владеть следующими компетенциями:

- способностью применять знания математики, науки и техники для решения задач в области промышленной инженерии и анализа решений;

- способностью анализировать, визуализировать и интерпретировать данные;

- способностью проектировать систему, компоненты или процесс с учетом желаемых целей и ограничений в экономике, экологии, политике и обществе, этике, здоровье и безопасности, технологичности и устойчивости;

- способностью работать в междисциплинарных командах;

- способностью определять, формулировать и решать инженерные проблемы;

- способностью понимать профессиональную и этическую ответственность;

- способностью эффективно общаться;

- способностью понимать влияние инженерных решений в глобальном и социальном контексте;

- способностью быть в курсе современных проблем;

- способностью осознавать необходимость в обучении на протяжении всей жизни;

- способностью использовать методы, навыки и современные инженерные инструменты, необходимые для решения проблем принятия решений на основе данных;

- способностью проектировать и использовать компьютерные и ИТ-инструменты для решения задач в области промышленной инженерии и анализа решений.

Близкая магистерская программа «Технологии больших данных» объединяет различные дисциплины для изучения всех важных аспектов больших данных и их использование в реальном мире. Студенты изучают основные компоненты больших данных, включая инфраструктуру, интеграцию данных, хранение, моделирование и управление, вычислительные системы, аналитические и интеллектуальные системы, безопасность, политику и социальные последствия, а также человеческий фактор и приложения для работы с большими данными в различных областях (табл. 3).

Всем студентам Школы инженерии в процессе обучения предлагаются различные варианты научно-исследовательской и проектной деятельности как для личного, так и профессионального развития:

- программы обмена;

- программа наставничества;

- программа стажировки;

⁸ The Hong Kong University of science and technology. Undergraduate research opportunities program. IROP. URL: <https://urop.ust.hk/irop> (accessed: 24.09.2020).

⁹ The Hong Kong University of science and technology. School of science. About the school URL: <https://science.ust.hk/about.html> (accessed: 24.09.2020).

¹⁰ The Hong Kong University of science and technology. Academic Programs. URL: https://science.ust.hk/4year_overview.html#pt1 (accessed: 24.09.2020).

Таблица 2

Образовательные программы в Гонконгском университете
науки и технологии. Школа науки

Образовательные программы	Школа науки
Бакалавриат	Программа международных исследований (International Research Enrichment, IRE): биохимия и клеточная биология, биотехнология, химия, математика, наука и техника океана, физика
Магистратура	Финансовая математика, финансовые технологии, технологии больших данных

Таблица 3

Образовательные программы в Гонконгском университете
науки и технологии. Школа инженерии

Образовательные программы	Школа инженерии
Бакалавриат	Аэрокосмическая инженерия, биоинженерия, химическое и экологическое машиностроение, вычислительная техника и компьютерные науки, устойчивая энергетика, аналитика решений
Магистратура	Технологии больших данных (интеграция данных, хранение, моделирование и управление, вычислительные системы, аналитические и интеллектуальные системы)

– производственное обучение;
– соревнования;
– выпускной проект;
– студенческая программа для проведения научных исследований (Undergraduate Research Opportunities Program, UROP)¹¹ (табл. 4).

Рассмотрим существующие проекты, получившие грантовую поддержку в рамках студенческой программы для проведения научных исследований (Undergraduate Research Opportunities Program, UROP). Финансовая поддержка осуществляется в размере до 30000 гонконгских долларов на проект, но не более двух грантов на учебный год [14].

Проект «Наночастицы для доставки нуклеиновых кислот в сетчатку» направлен на понимание параметров (размер, заряд, поверхностные лиганды) наночастиц, влияющих на их распределение после интравитреального введения. Он исследует относительную важность различных видов транспортировки наночастиц через сетчатку (диффузия по сравнению с конвекцией и по сравнению с клеточным транспортом). Студентам в рамках проекта предлагается описать параметры наночастиц, проанализировать данные о рас-

пределении лекарств, оказать помощь в экспериментах на животных для получения распределения наночастиц, выполнить эксперименты по культивированию клеток для определения эффективности трансфекции генов.

Другой проект – «Синтез сконструированных органических молекул с потенциальной биологической активностью» дает возможность студентам работать в исследовательской лаборатории для синтеза разработанных органических молекул, которые могут быть использованы в текущих исследовательских проектах, связанных с полным синтезом биологически активных натуральных продуктов. В процессе реализации проекта студенты должны научиться очищать органические молекулы методом колоночной флэш-хроматографии, выполнять органические реакции, включая настройку, научиться характеризовать продукты реакции спектроскопическими методами, а также научиться анализировать и представлять результаты работы в коротких отчетах [15].

Проект «Анализ цены и доходности криптовалюты» предназначен для изучения цены и доходности криптовалюты (включая биткойны) [16]. Участникам проекта необходимо осуществить обзор литературы по цене и доходности криптовалюты и сбор соответствующих данных из открытых источников

¹¹ MAFM. Program Overview. URL: <https://mafm.ust.hk/about/overview> (accessed: 24.09.2020).

Таблица 4

**Научно-исследовательская и проектная деятельность
в Гонконгском университете науки и технологии**

Программа	Содержание программы
Программы обмена	Студенты инженерных специальностей могут посещать курсы в партнерских учреждениях, в том числе в зарубежных, что значительно обогащает культурный опыт студентов, повышает их личностное развитие и конкурентоспособность в будущей карьере. При этом Инженерная школа настоятельно рекомендует своим студентам участвовать в обмене. Возможности обмена доступны для студентов в течение обычного семестра осенью и весной, или летом, когда программы менее продолжительные. Для обмена студентами можно выбрать обучение за рубежом или в одном из ключевых университетов материкового Китая ¹²
Программа наставничества	Программа наставничества дает возможность общения студентов с работодателями, которые выступают в роли их наставников. Студенты и наставники самостоятельно выбирают, где они встретятся (это может быть и кафе, и офис). Наставники могут брать студентов в свои компании для визитов, а некоторым студентам могут даже предлагаться вакансии в компании их наставника во время учебы или после ее окончания. Программа реализуется благодаря контактам университета с успешными лидерами отрасли из ведущих компаний: Goldman Sachs, Morgan Stanley, Hang Sang Bank, Alibaba.com, Starbucks Coffee, MTRC, DHL, FedEx, DAMCO, Гонконгские международные терминалы с ограниченной ответственностью, Mattel и TAL Apparel Ltd. Наставники присоединяются к программе на добровольной основе, и большинство из них сами являются выпускниками университета ¹³
Программа стажировки	Программа стажировки предлагает студентам применить теоретические знания к реальным бизнес-задачам. Работая стажером летом или в течение всего года в значимых компаниях, студенты приобретают коммуникативные и профессиональные компетенции ¹⁴
Производственное обучение	Все студенты инженерных специальностей обязаны пройти программу промышленного обучения в течение периода обучения. Программа состоит из 5–6 модулей обучения, которые проходят в зимний и летний семестры, начиная со второго года обучения ¹⁵
Студенческие соревнования	Студенты активно участвуют в конкурсах, спонсируемых отраслями производства, ставя перед собой задачу применить теоретические знания в реальных бизнес-задачах (Кубок Президента университета, Конкурс студенческих проектов Гонконгского института инженеров – производства и промышленности и др.) ¹⁶
Выпускной проект	В последний год студенты инженерных специальностей предпринимают крупный проект, который позволяет им интегрировать все, что они уже изучили за все годы. Его цель состоит в том, чтобы предоставить студентам первый опыт крупномасштабного инженерного проекта. Проект длится два семестра и оценивается после его завершения. Проекты контролируются преподавателями кафедры мирового уровня. Также возможны совместные выпускные проекты со спонсируемыми компаниями, которые контролируются наставником и преподавателем одновременно. Такой подход предполагает взаимовыгодное соглашение, предоставляя предприятиям последние исследования о разработках, дополнительную помощь и потенциальных новых сотрудников, а студентам – бесценный практический опыт ¹⁷
Студенческая программа UROP	Студенческая программа для проведения научных исследований (Undergraduate Research Opportunities Program, UROP). Программа UROP предназначена для обеспечения студентов старших курсов возможностью участвовать в научных исследованиях. Участие в UROP предлагается в течение трех семестров (осень, весна и лето) одного учебного года, что позволяет студентам погрузиться в различные индивидуальные исследовательские проекты под наблюдением ученых мирового уровня [17]. Для удовлетворения потребностей студентов с различными стремлениями и уровнями исследовательского опыта программа делится на два потока – пробный и серийный [18]. Пробный поток подходит для студентов, которые никогда не участвовали в UROP, но хотели бы получить опыт исследования, таким образом, принять участие в нем можно лишь один раз. За прохождение UROP в рамках этого потока студенты не получают баллы (кредиты) в общий зачет по образовательной программе, на которой обучаются. По окончании пробного UROP студенты получают оценку «зачтено/не зачтено». Тем, кто получит зачет, может быть назначена стипендия в размере 6000 или 3000 гонконгских долларов на усмотрение преподавателя. Серийный поток предназначен для студентов, которые готовы к серьезным исследованиям на основе уже имеющегося первоначального опыта в пробном потоке. Этот вариант представляет собой последовательность из четырех курсов, которые проходятся в очередном порядке под руководством одного и того же преподавателя для одного и того же проекта

¹² MAFM. Internship Opportunities. URL: <https://mafm.ust.hk/career/internship-opportunities> (accessed: 24.09.2020).

¹³ The Hong Kong University of science and technology. School of engineering. Major Programs. URL: <https://seng.ust.hk/academics/undergraduate/major-programs> (accessed: 24.09.2020).

¹⁴ The Hong Kong University of science and technology. HKUST IEDA. BEng in Decision Analytics. URL: <https://ieda.ust.hk/eng/detail.php?catid=3&sid=64&tid=89> (accessed: 24.09.2020).

¹⁵ The Hong Kong University of science and technology. IEDA. Enrichment. Local Networking, Global Exposure. URL: <https://ieda.ust.hk/eng/detail.php?catid=3&sid=67> (accessed: 24.09.2020).

¹⁶ The Hong Kong University of science and technology. School of engineering. Outbound Exchange. URL: <https://seng.ust.hk/academics/undergraduate/exchange/outbound> (accessed: 24.09.2020).

¹⁷ The Hong Kong University of science and technology. IEDA. Mentorship Program. URL: <https://ieda.ust.hk/eng/individual.php?catid=3&sid=67&id=30> (accessed: 24.09.2020).

(например, бирж криптовалют и финансовых баз данных), после чего – провести эмпирический анализ данных, основанный на теории и интуиции, и обобщить результаты, сделать прогнозы. Навыки программирования у студентов приветствуются, но не считаются обязательными, при этом требуются базовые финансовые знания. Кандидаты должны провести предварительное исследование и представить предложение с гипотезами и планом выполнения с временной шкалой (диаграмма Ганта), прежде чем они будут зачислены в проект.

Другая программа Гонконгского университета науки и технологии включает зарубежные проекты – это Международная программа научно-исследовательских возможностей (IROP), которая направлена на расширение опыта обучения студентов, давая им возможность проводить научные исследования за пределами Гонконга. Опыт IROP помогает студентам развить свои коммуникативные навыки, одновременно способствуя повышению осведомленности и понимания различных культур¹⁸.

Так, с лета 2012 г. по лето 2018 г. Гонконгский университет науки и технологии сотрудничал с Массачусетским технологическим институтом с целью реализации летней программы обмена исследованиями между университетами для студентов старших курсов. Всего к программе присоединились по 31 студенту с каждой стороны.

Таким образом, проанализировав особенности обучения в Китае, необходимо отметить, что в университетах трехступенчатая система обучения: бакалавриат, магистратура, аспирантура. В процессе обучения студентам предлагаются различные варианты научно-исследовательской и проектной деятельности. Во время прохождения стажировки студенты применяют теоретические знания к решению бизнес-задач. Для проведения научных исследований существует грантовая поддержка в рамках студенческой программы. В университетах наукоградов развита международная научно-исследовательская деятельность.

¹⁸ The Hong Kong University of science and technology. IEDA. Internship Program. URL: <https://ieda.ust.hk/eng/individual.php?catid=3&sid=67&id=31> (accessed: 24.09.2020).

В рамках исследования представляется возможным рассмотреть *сетевое взаимодействие в профессиональном сообществе*, так как все больше времени молодое поколение проводит в сети Интернет и, по нашему мнению, сетевое взаимодействие именно по профессиональным интересам позволяет в наше время достаточно быстро и эффективно решать те или иные научные и научно-технические задачи.

В настоящее время активно развивается сетевая коммуникация (электронная почта, мессенджеры, чаты, форумы), появляются онлайн базы научных данных, цифровые библиотеки и журналы, в том числе с открытым доступом. Во второй половине 2000-х гг. были запущены также виртуальные сетевые сообщества для ученых, такие как Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Social Science Research Network (SSRN), VIVO. Данные сетевые сообщества дают ученым возможность поделиться своей публикацией, найти потенциальных участников для научно-исследовательского проекта, установить контакт с авторитетными учеными в искомой области, размещать промежуточные результаты исследований, получать рецензию статьи и т. п.¹⁹

В онлайн-пространстве динамично развиваются технологии открытых инноваций и краудсорсинга. Технология «открытых инноваций» связана с созданием площадки для открытого обсуждения, на которой «фирмы могут разрабатывать идеи для внешнего и внутреннего использования, а также могут получать идеи как от своих сотрудников, так и извне»²⁰. Согласно логике подобного сотрудничества, сложение идей от тысяч или миллионов людей породит возможность создания новых представлений и технологий.

Технология «краудсорсинга» предполагает использование внешних по отношению к компании интеллектуальных ресурсов за счет вовлечения добровольцев в решение инновационных задач. Искатели-заказчики делают запрос на поиск решения проблемы; есть посредник – краудсорсинговая плат-

¹⁹ The Hong Kong University of science and technology. IEDA. Industrial Training URL: <https://ieda.ust.hk/eng/individual.php?catid=3&sid=67&id=32> (accessed: 24.09.2020).

²⁰ The Hong Kong University of science and technology. IEDA. Case Competitions. URL: <https://ieda.ust.hk/eng/individual.php?catid=3&sid=67&id=33> (accessed: 24.09.2020).

форма с ее персоналом, который в ряде случаев сам выступает в качестве «решателя проблем», в других же – размещает объявление на своем пространстве для «толпы»; мотивация происходит через вознаграждение²¹. Краудсорсинг является по сути одной из форм открытой инновации, которая направлена на решение научных или научно-технических задач²².

В настоящее время достаточно активно развиваются краудсорсинговые платформы в технопарках мирового уровня. Формируются сообщества, работающие на краудсорсинговых платформах, которые облегчают взаимодействие между бизнес-сообществом и учеными-инженерами, которые могут предложить инновационные решения тех или иных научно-технологических проблем. Например, краудсорсинговая компания InnoCentive (штат Массачусетс, США) принимает заказы на решение конкретных проблем разного уровня сложности в области химии, биологии, инженерии, компьютерных наук от таких известных фирм, как Solvay, Johnson&Johnson, IBM, Precyse Technologies и др., краудсорсинговая компания PRI ACADEMIC NETWORK (Лондон, Великобритания) является площадкой для исследователей и инвесторов, Kaggle (Калифорния, США) позиционирует себя как площадка открытых инноваций, специализирующаяся на data science²³.

Таким образом, научная коммуникация при сетевом взаимодействии с профессиональным сообществом расширяет возможность научного обмена идеями, исследовательскими результатами, технологиями при взаимодействии с бизнес-сообществом.

С целью выявления общего и особенного в подготовке специалистов для науки и наукоемких технологий, в управлении их развитием в контексте инновационной деятельности и продвижения передовых технологий необходимо выполнить сравнительно-педа-

гогическое исследование методом сравнительно-сопоставительного анализа с ведущими университетами наукоградов. В рамках нашего исследования с целью сравнительно-сопоставительного анализа рассмотрены Гонконгский политехнический университет (Китай), Гонконгский университет науки и технологии (Китай) и ведущий университет наукоград Массачусетского технологического института (США)²⁴, в котором наиболее успешно реализуются образовательные программы в области наукоемких технологий.

Как показывает сравнительно-сопоставительный анализ, рассматриваемые системы имеют больше общих черт, чем особенных. Вначале остановимся на **общем** в подготовке специалистов для науки и наукоемких отраслей.

Во-первых, следует отметить, что подготовка по наукоемким отраслям строится на **схожей целевой основе**. В каждой стране ведется обучение специалистов, обладающих набором необходимых компетенций для удовлетворения потребностей соответствующих секторов экономики.

Во-вторых, и в американских, и в китайских университетах **наукоемкие отрасли представлены на всех уровнях подготовки**. При этом большинство студентов после присуждения степени бакалавра продолжают обучение в магистратуре, а позже и в аспирантуре с последующим получением докторской степени PhD.

В-третьих, в рамках конкретных наукоемких образовательных программ **все курсовые и выпускные работы должны содержать существенный исследовательский компонент**. В последний год практически студенты реализуют крупный научно-исследовательский проект, который позволяет интегрировать все полученные знания.

В-четвертых, и в США, и в Китае **студенты имеют возможность участия в широком ряде дополнительных научно-исследовательских программ**, которые организуются на всех уровнях: университетском, государственном и международном. Так, например, в Массачусетском технологическом институте широко распространена студенческая программа для проведения на-

²¹ The Hong Kong University of science and technology. IEDA. Final Year Projects. URL: <https://ieda.ust.hk/eng/individual.php?catid=3&sid=67&id=37> (accessed: 24.09.2020).

²² The Hong Kong University of science and technology. Undergraduate research opportunities program. What's UROP. URL: https://urop.ust.hk/whats_urop (accessed: 24.09.2020).

²³ The Hong Kong University of science and technology. Undergraduate research opportunities program. Courses. URL: <https://urop.ust.hk/courses> (accessed: 24.09.2020).

²⁴ MIT Graduate Admissions. Programs. URL: <http://gradadmissions.mit.edu/programs> (accessed: 24.09.2020).

учных исследований (Undergraduate Research Opportunities Program, UROP), которая также реализовывалась совместно с МТИ и в Гонконгском университете науки и технологии. В то же время другие программы имеют ряд особенностей.

Перейдем к рассмотрению особенностей. В американских и китайских образовательных программах по наукоемким направлениям **различные соотношения вариативных и инвариантных дисциплин** в образовательных программах.

Программы МТИ содержат в себе небольшое количество обязательных дисциплин. Все программы отличаются гибкостью в зависимости от интересов студентов, таким образом, формируется индивидуальный

учебный план уже на бакалавриате. Магистранты до 80 % своего учебного времени уделяют научно-исследовательской деятельности, а на изучение дисциплин отводится небольшое количество времени.

В отличие от американских программ, в университетах Китая инвариантные дисциплины занимают значительную часть учебного плана. Среди обязательных дисциплин, помимо специализированных, встречаются также базовые, фундаментальные дисциплины отраслей и общие для всех образовательных программ, формирующие, например, языковые компетенции или навыки коммуникации.

Подробнее данные сравнительно-сопоставительного анализа по выделенным критериям представлены в табл. 5.

Таблица 5

Сравнение систем подготовки специалистов для науки
и наукоемких отраслей в США и Китае

Критерий сравнения	США (на примере Массачусетского технологического института)	Китай (на примере Гонконгского политехнического университета и Гонконгского университета науки и технологии)
1	2	3
Цель подготовки	Подготовка компетентных специалистов в наукоемких отраслях для удовлетворения потребностей соответствующих секторов экономики	Подготовка компетентных специалистов в наукоемких отраслях для удовлетворения потребностей соответствующих секторов экономики
Ступени подготовки	Бакалавриат Магистратура Аспирантура	Бакалавриат Магистратура Аспирантура
Образовательные программы	Мозг и когнитивные науки Вычисления и познание Аэронавтика и космонавтика Ядерная наука и техника и др.	Прикладная биология и биотехнологии Прикладная физика Химическая технология Авиационная техника Биомедицинская инженерия Городская информатика и умные города Наука о данных и аналитика Цифровые финансы и др.
Особенности обучения	– индивидуальные учебные планы; – небольшое количество обязательных дисциплин; гибкость программ в зависимости от интересов студентов (даже в бакалавриате); – в магистратуре до 80 % обучения – научно-исследовательская деятельность; – преподаватели параллельно с педагогической деятельностью активно занимаются практической и исследовательской работой в области преподаваемой дисциплины	– обучение базируется на англо-саксонской модели образования и зачастую ориентировано на международные программы, нормы, требования; – фиксированное количество обязательных дисциплин значительного объема относительно общей программы (даже в магистратуре и аспирантуре); – небольшой объем вариативных дисциплин в рамках факультативов, которые изучаются после формирования базовых знаний и навыков путем изучения обязательных дисциплин; – программы постоянно актуализируются новыми дисциплинами; – в рамках обучения активно практикуется приглашение академических и отраслевых экспертов с целью контроля студентов в проводимых ими исследованиях

Окончание таблицы 5

1	2	3
НИР внутри образовательной программы	– студенты работают в выбранной принимающей лаборатории (одной или нескольких), в том числе как независимые исследователи, разрабатывают и проводят научные эксперименты, собирают и анализируют данные, а также представляют результаты работы как широкой, так и специализированной аудитории; – курсовые и выпускные работы на всех уровнях подготовки всегда содержат исследовательский компонент	– курсовые и выпускные работы на всех уровнях подготовки всегда содержат исследовательский компонент; – существует ряд отдельных образовательных программ, включающих международные исследования (International Research Enrichment, IRE), начиная уже с бакалавриата
Дополнительная НИР в университете, стране	– студенческая программа для проведения научных исследований (Undergraduate Research Opportunities Program, UROP); – 10-недельная летняя интенсивная научно-исследовательская программа по всем направлениям нейронауки для успешных студентов младших курсов только из других колледжей и университетов (не МТИ), дающая возможность другим студентам поработать в научных лабораториях МТИ; – летняя исследовательская программа для студентов в области науки и биотехнологии Amgen Scholars; – программа «Исследовательский опыт для студентов» (REU) Национального научного фонда (NSF); – международная стажировка Национального управления по аэронавтике и исследованию космического пространства (NASA); – стажировки в области науки, техники, инженерии и математики (STEM); – сетевые сообщества Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Social Science Research Network (SSRN), VIVO; – краудсорсинговая сетевая платформа InnoCentive	– программа международных исследований (International Research Enrichment, IRE) для студентов, начиная с бакалавриата; – программы обмена; – программа наставничества; – программа стажировки; – производственное обучение; – студенческие соревнования; – студенческая программа для проведения научных исследований (Undergraduate Research Opportunities Program, UROP) совместно с Массачусетским технологическим институтом; – сетевые сообщества Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Social Science Research Network (SSRN), VIVO

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, вышеизложенный опыт Китая показывает, что крупные университеты со значительным исследовательским потенциалом, объединяющие различные вузы, имеют большие возможности стать активным участником процесса формирования территориальных производственных кластеров мирового уровня, обеспечивая свой вклад в социально-экономическое благополучие региона и страны.

Исследования ведущих университетов Китая позволяют сделать вывод, что для их успешного развития необходимы следующие факторы:

- университет должен иметь собственную базу для исследований, высокий уровень технического развития;
- обучение ориентировано на международные программы, нормы, требования;
- исследования студентов сопровождаются контролем со стороны академических и отраслевых экспертов;
- стажировка и апробации в отраслях промышленности, возможность обучения в зарубежных учебных заведениях;
- участие в программах обмена, наставничества, студенческих соревнований;
- поддержка со стороны федеральных, региональных и местных властей, грантовая поддержка;
- объединение в кластеры крупных и малых технологических компаний.

Список литературы

1. Жданова П.В., Комов В.Э. Анализ и сравнительная оценка роли наукоградов в инновационном развитии регионов Российской Федерации // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2019. № 1-2. С. 110-113.
2. Николаев О.В. Опыт США в развитии центров науки и инноваций // Вестник Российского государственного аграрного заочного университета. 2012. № 13 (18). С. 154-159.
3. Климова Н.В., Ларина Н.В. Зарубежный опыт стимулирования инновационной деятельности в промышленном секторе // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-7. С. 1442-1446.
4. Гуменникова Т.Ю. Экономическая эффективность деятельности наукоградов России // Вестник научных конференций. 2018. № 5-3 (33). С. 64-69.
5. Рыбаков Ю.Л., Викулов О.В. Основные направления повышения эффективности научно-практической деятельности наукоградов // Инноватика и экспертиза: научные труды. 2017. № 3 (21). С. 87-98.
6. Ахмедуев А.Ш., Меджидов З.У. Наукограды России как база к формированию инновационных кластеров // Экономика. Бизнес. Инновации: сб. ст. 6 Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2019. С. 177-179.
7. Link A.N., Scott J.T. Research, science, and technology parks: vehicles for technology transfer // The Chicago Handbook of University Technology Transfer and Academic Entrepreneurship / by eds. A.N. Link, D.S. Siegel, M. Wright. Chicago: University of Chicago Press, 2015.
8. Greene R. Assessing China's Techno-Parks for Their Silicon Valley Dynamic. 2013. URL: <https://ssrn.com/abstract=2243300> (accessed: 05.10.2020).
9. Tan J. Growth of industry clusters and innovation: Lessons from Beijing Zhongguancun Science Park // Journal of Business Venturing. 2006. Vol. 21. № 6. P. 827-850. DOI 10.1016/j.jbusvent.2005.06.006
10. Estrella F.J., Cevik Onar S. et al. Selecting firms in University technoparks: A hesitant linguistic fuzzy TOPSIS model for heterogeneous contexts // Journal of Intelligent. 2017. Vol. 33. № 2. P. 1155-1172. DOI 10.3233/JIFS-16727
11. Rhee J., Hassan E., Saitova R. Evolution of Technoparks: an Instance Towards Regional Boost for Developing Countries: Experience from Korean Technoparks. URL: studylib.net/download/18390633 (accessed: 24.09.2020).
12. Albahari A., Barge-Gil A., Pérez-Canto S., Modrego A. The influence of science and technology park characteristics on firms' innovation results // Papers in Regional Science. 2018. Vol. 97. № 2. P. 253-279.
13. Díez-Vial I., Montoro-Sánchez Á. How knowledge links with universities may foster innovation: The case of a science park // Technovation. 2016. Vol. 50-51. P. 41-52.
14. Николаенко Г.А., Хватова Т.Ю., Душина С.А. Ученые в профессиональных интернет-сетях. К вопросу о методологии исследования // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2016. № 2 (32). С. 84-93.
15. Пурдехнад Д. Открытые инновации и социальные сети // Проблемы управления в социальных системах. 2012. № 7. С. 22-27.
16. Rich L. Tapping the wisdom of the crowd // The New York Times. 2010. August 4. URL: <https://www.nytimes.com/2010/08/05/business/smallbusiness/05sbiz.html?pagewanted=1&r=2&ref=business> (accessed: 23.09.2020).
17. Chesbrough H. Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Boston: Harvard Business School Press, 2003. 272 p.
18. Шибаршина С.В. Научные коммуникации и коллаборации в сети как возможные зоны обмена // Социология науки и технологий. 2019. Т. 10. № 2. С. 75-92. DOI 10.24411/2079-0910-2019-12004

References

1. Zhdanova P.V., Komov V.E. Analiz i sravnitel'naya otsenka roli naukogradov v innovatsionnom razvitiy regionov Rossiyskoy Federatsii [Analysis and comparative assessment of the role of science cities in the innovative development of regions of the Russian Federation]. *Vestnik Tul'skogo filiala Finuniversiteta – Bulletin of the Tula Branch of the Financial University*, 2019, no. 1-2, pp. 110-113. (In Russian).
2. Nikolaev O.V. Opyt SSHA v razvitiy tsentrov nauki i innovatsiy [USA experience in the development of science and innovation centers]. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo agrarnogo zaochnogo universiteta – Herald of the Russian State Agrarian Correspondence University*, 2012, no. 13 (18), pp. 154-159. (In Russian).
3. Klimova N.V., Larina N.V. Zarubezhnyy opyt stimulirovaniya innovatsionnoy deyatelnosti v promyshlennom sektore [Foreign experience in stimulating innovative activity in the industrial sector]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental Research*, 2014, no. 6-7, pp. 1442-1446. (In Russian).

4. Gumennikova T.Y. Ekonomicheskaya effektivnost' deyatel'nosti naukogradov Rossii [Economic efficiency of the activities of the science cities of Russia]. *Vestnik nauchnykh konferentsiy* [Bulletin of Scientific Conferences], 2018, no. 5-3 (33), pp. 64-69. (In Russian).
5. Rybakov Y.L., Vikulov O.V. Osnovnyye napravleniya povysheniya effektivnosti nauchno-prakticheskoy deyatel'nosti naukogradov [The main directions of increasing the efficiency of scientific and practical activities of science cities]. *Innovatika i ekspertiza* [Innovation and Expertise], 2017, no. 3 (21), pp. 87-98. (In Russian).
6. Akhmeduyev A.S., Medzhidov Z.U. Naukogrady Rossii kak baza k formirovaniyu innovatsionnykh klastorov [Science cities of Russia as a basis for the formation of innovative clusters]. *Sbornik statey 6 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Ekonomika. Biznes. Innovatsii»* [Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference "Economics, Business, Innovations"]. Penza, 2019, pp. 177-179. (In Russian).
7. Link A.N., Scott J.T. Research, science, and technology parks: vehicles for technology transfer. *The Chicago Handbook of University Technology Transfer and Academic Entrepreneurship*. Chicago, University of Chicago Press, 2015.
8. Greene R. *Assessing China's Techno-Parks for Their Silicon Valley Dynamic*. 2013. Available at: <https://ssrn.com/abstract=2243300> (accessed 05.10.2020).
9. Tan J. Growth of industry clusters and innovation: Lessons from Beijing Zhongguancun Science Park. *Journal of Business Venturing*, 2006, vol. 21, no. 6, pp. 827-850. DOI 10.1016/j.jbusvent.2005.06.006
10. Estrella F.J., Cevik Onar S. et al. Selecting firms in university technoparks: A hesitant linguistic fuzzy TOPSIS model for heterogeneous contexts. *Journal of Intelligent*, 2017, vol. 33, no. 2, pp. 1155-1172. DOI 10.3233/JIFS-16727
11. Rhee J., Hassan E., Saitova R. *Evolution of Technoparks: an Instance Towards Regional Boost for Developing Countries: Experience from Korean Technoparks*. Available at: studylib.net/download/18390633 (accessed: 24.09.2020).
12. Albahari A., Barge-Gil A., Pérez-Canto S., Modrego A. The influence of science and technology park characteristics on firms' innovation results. *Papers in Regional Science*, 2018, vol. 97, no. 2, pp. 253-279.
13. Díez-Vial I., Montoro-Sánchez Á. How knowledge links with universities may foster innovation: The case of a science park. *Technovation*, 2016, vol. 50-51, pp. 41-52.
14. Nikolaenko G.A., Khvatova T.Y., Dushina S.A. Uchenyye v professional'nykh internet-setyakh. K voprosu o metodologii issledovaniya [Scientists in professional online networks. On the issue of the research methodology]. *Problemy deyatel'nosti uchenogo i nauchnykh kollektivov* [Problems of Scientist and Scientific Groups Activity], 2016, no. 2 (32), pp. 84-93. (In Russian).
15. Pourdehnad J. Otkrytye innovatsii i sotsial'nyye seti [Open innovations and social networking]. *Problemy upravleniya v sotsial'nykh sistemakh – Problems of Governance*, 2012, no. 7, pp. 22-27. (In Russian).
16. Rich L. Tapping the wisdom of the crowd. *The New York Times*. 2010. August 4. Available at: <https://www.nytimes.com/2010/08/05/business/smallbusiness/05sbiz.html?pagewanted=1&r=2&ref=business> (accessed 23.09.2020).
17. Chesbrough H. *Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston, Harvard Business School Press, 2003, 272 p.
18. Shibarshina S.V. Nauchnyye kommunikatsii i kollaboratsii v seti kak vozmozhnyye zony obmena [Online scientific communications and collaborations as possible trading zones]. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii – Sociology of Science and Technology*, 2019, vol. 10, no. 2, pp. 75-92. DOI 10.24411/2079-0910-2019-12004 (In Russian).

Информация об авторах

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

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

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

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

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

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

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Киселева Ирина Александровна
E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 16.12.2020 г.
Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the authors

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

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

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

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

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

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

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Irina A. Kiselyova
E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Received 18 November 2020
Reviewed 16 December 2020
Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32
УДК 378

Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку

Максим Николаевич ЕВСТИГНЕЕВ, Илона Алексеевна ЕВСТИГНЕЕВА

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>, e-mail: maximevstigneev88@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>, e-mail: ilona.frolkina@mail.ru

Distance learning technologies in foreign language teaching

Maxim N. EVSTIGNEEV, Iona A. EVSTIGNEEVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>, e-mail: maximevstigneev88@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>, e-mail: ilona.frolkina@mail.ru

Аннотация. Современные дистанционные образовательные технологии предлагают уникальные возможности организации учебного процесса. В мировой практике дистанционное образование занимает более 60 % рынка образовательных услуг. Однако в России дистанционное образование до сих пор оставалось маловостребованным. Вынужденный переход к дистанционному формату обучения способствовал пересмотру методического потенциала дистанционных образовательных технологий и всего дистанционного обучения в целом. Ввиду этого у преподавателей возникло множество вопросов относительно организации обратной связи с учебной группой, переноса учебных материалов на платформы дистанционного образования, осуществления контроля успеваемости и т. д. Особенно актуальным в педагогической среде стал вопрос формирования компетентности преподавателей иностранного языка. По причине отсутствия соответствующих умений и навыков преподавателям пришлось адаптироваться к новым образовательным условиям и полностью перестраивать учебный процесс. Формирование образовательной среды с использованием дистанционных технологий в обучении иностранному языку – требование времени, нуждающееся в современном решении поставленных задач. Рассмотрен терминологический аппарат по теме исследуемой проблемы, определяют преимущества и недостатки использования данных технологий, формы организации дистанционного обучения, а также содержание компетенции преподавателя иностранного языка в вузе.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционные образовательные технологии; информационные и коммуникационные технологии; платформы дистанционного образования; компетенция преподавателя иностранного языка

Для цитирования: Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 25-32. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32

Abstract. Modern distance learning technologies offer unique opportunities for organizing the educational process. In the world practice distance education occupies more than 60% of the educational services market. However in Russia distance education has so far remained in low demand. The forced transition to the distance learning format contributed to the revision of the methodic potential of distance learning technologies and distance learning in general. In view of this, teachers had a lot of questions regarding the organization of feedback with the training group, the transfer of educational materials to distance education platforms, the implementation of perfor-

mance monitoring and much more. The issue of developing the competence of foreign language teachers has become particularly relevant in the pedagogical environment. Due to the lack of appropriate skills teachers had to adapt to the new educational conditions and completely rebuild the educational process. The formation of an educational environment with the use of distance learning technologies in teaching a foreign language is a time requirement that needs a modern solution to the tasks set. We consider the terminological apparatus on the topic of the problem under study, determine the advantages and disadvantages of using these technologies, the forms of organizing distance learning as well as the content of the competence of a foreign language teacher at a university.

Keywords: distance learning; distance learning technologies; information and communication technologies; distance learning platforms; competence of a foreign language teacher

For citation: Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. Distantcionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku [Distance learning technologies in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 25-32. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В соответствии с рекомендациями Министерства науки и высшего образования РФ многие вузы незамедлительно перешли на дистанционный формат обучения в условиях угрозы распространения коронавирусной инфекции COVID-19. Экстренный переход к дистанционному обучению – вынужденная мера, направленная на снижение рисков по заболеваемости. Проведение всех очных занятий (лекций, семинаров и лабораторных работ) было перенесено в электронную информационно-образовательную среду учебных заведений. С помощью современных дистанционных образовательных технологий обучения преподаватели обеспечивали доступ к информационным материалам и организовывали коммуникацию между участниками учебного процесса.

Поскольку организация дистанционного обучения в значительной мере отличается от организации обучения в привычном для всех очном формате, преподавателям приходится кардинально перекраивать учебный процесс. Однако статистика показывает, что каждый третий преподаватель практически не использует современные ИКТ и социальные сервисы сети Интернет в педагогической деятельности. Соответственно, уровень владения соответствующими технологиями обучения оказывается невысоким. И для этого есть несколько весомых причин. Во-первых, эффективность учебного процесса в дистанционном формате во многом зависит от информационной инфраструктуры учебного заведения: наличия собственной платформы дистанционного обучения, на базе которой построены основные и дополнительные образовательные программы обучения. Во-вто-

рых, требуется наличие электронных образовательных ресурсов, способных удовлетворить познавательные потребности обучающихся на разных этапах обучения. В-третьих, необходимо учитывать потребность в формировании компетентности преподавателей иностранного языка в области использования дистанционных образовательных технологий, а также в профессиональной переподготовке педагогических кадров в этой области знания. В-четвертых, отсутствие обратной связи с обучающимися ввиду отсутствия у преподавателей иностранного языка опыта организации сетевого взаимодействия и построения интерактивных моделей обучения.

Рассматривая терминологический аппарат, следует определить актуальные понятия, раскрывающие сущность дистанционного обучения.

Электронное обучение (e-learning) предусматривает использование информационных и коммуникационных технологий. На современном этапе электронное обучение достигло высокой степени распространения в отечественной методике обучения иностранному языку и в корне изменило взгляд на построение учебного процесса [1–5].

Концепция электронного обучения развивается совместно с технологиями синхронной и асинхронной интернет-коммуникации, что, в свою очередь, позволяет оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс и сформировать навыки работы с новыми технологиями. Вариативность современных ИКТ позволяет удовлетворить информационный голод практически любого обучающегося и, активируя возможности развития творческих и научно-исследова-

тельских способностей, закладывают фундамент для становления профессионализма личности [6–8].

Под *дистанционным обучением* (distance learning) мы понимаем открытую форму взаимодействия между преподавателем и обучающимися, находящимися на расстоянии, организация которой строится на специальных электронных образовательных платформах. Дистанционное обучение отражает специфику учебного процесса с учетом особенностей его структуры: цели и задачи, подходы и принципы, содержание обучения, организационные формы, методы и средства обучения. В методическом плане подобный формат обучения отличает высокий уровень автономии обучающихся. Многие обучающиеся выбирают дистанционное обучение ввиду удобства, гибкости и адаптивности учебного процесса к их индивидуальным особенностям и потребностям. Исследователи рассматривают дистанционное обучение как результат инноваций в образовании и возможность обучения на протяжении всей жизни [9–12].

Также зачастую в современной научно-методической литературе можно встретить термин «онлайн-обучение» (online learning). Понятие «онлайн-обучение» не заменяет понятие «дистанционное обучение», а наоборот, дополняет его и конкретизирует способы получения знаний и формы связи с преподавателем путем использования синхронных технологий интернет-коммуникации. В данном ключе онлайн-обучение отождествляется с электронным обучением, поскольку предполагает использование ИКТ в учебных целях. Онлайн-обучение предполагает проведение лекций в формате прямой видеотрансляции либо в формате видеозаписи, сделанной заранее, интерактивных семинаров, сетевых тестов и квестов, организацию обратной связи между участниками учебного процесса. Тот формат обучения, который повсеместно используется преподавателями в большей степени, следует называть *онлайн-обучением с использованием дистанционных образовательных технологий*.

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) предполагают целенаправленную организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся с помощью современных ИКТ. При этом взаимодействие

между участниками учебного процесса происходит опосредованно. Обучение может проводиться в удобное для каждого участника учебного процесса время, в соответствии с удобным для него темпом передачи информации, его индивидуальными интересами и потребностями. Учитывая перечисленные особенности организации обучения, ДОТ являются эффективным инструментом для реализации системы принципов личностно-ориентированного подхода.

Рассматривая методический потенциал ДОТ в лингвистическом образовании, следует отметить положительные и негативные стороны использования данных технологий в образовательном процессе. Безусловно, по сравнению с традиционными образовательными технологиями, ДОТ имеют ряд безоговорочных преимуществ. Прежде всего, с помощью ДОТ обучающийся получает *неограниченный доступ* ко всем электронным образовательным ресурсам в рамках учебного курса *независимо от его местонахождения и времени суток*. Такой подход является оптимальным для большинства обучающихся и позволяет им совмещать работу и обучение. В практическом плане ДОТ предоставляют возможность получения образования людям вне зависимости от их возраста, пола, национальности, этнической принадлежности или состояния здоровья. Потенциально ДОТ уравнивают все учебные заведения относительно качества образования, делая образование более доступным. Современные ДОТ позволяют быстро и эффективно перестроить имеющиеся учебные планы под новые требования, определяющие стратегии обучения. При необходимости содержание обучения можно дополнить актуальной информацией.

Использование ДОТ способствует *развитию информационно-аналитических умений у обучающихся*, что позволяет им свободно ориентироваться в информационно-образовательной среде, оперативно осуществлять поиск, оценку и систематизацию информации, а также впоследствии использовать полученные знания на практике.

Работа с ДОТ предусматривает *высокий уровень самостоятельности* обучающегося. В процессе обучения он самостоятельно принимает ответственные решения относительно изучаемых вопросов.

Гибкость и адаптивность ДОТ позволяют создавать индивидуальную траекторию обучения для каждого обучающегося. Многие дистанционные программы обучения построены по модульному принципу, при котором обучающийся самостоятельно выбирает последовательность изучения материала. Более того, ДОТ предусматривают возможность изменения и адаптации электронных образовательных ресурсов под возможности обучающегося, позволяя ему выбирать только те дисциплины, которые для него наиболее важны.

Технологичность ДОТ заключается в использовании современных информационных и коммуникационных технологий, позволяющих развивать необходимые навыки и умения в соответствии с новейшими стандартами образования. Электронные курсы регулярно обновляются, предоставляя обучающимся актуальную информацию по изучаемой тематике.

ДОТ отличаются *высокой степенью мобильности* в плане организации обратной связи с преподавателем и другими участниками учебного процесса. Взаимодействие с преподавателем осуществляется по мере необходимости по каждому конкретному вопросу. Преподаватель всегда открыт к дискуссии и комментариям. На данном этапе наличие обратной связи рассматривается как одна из профессиональных установок педагога.

Оценка эффективности обучения с помощью ДОТ производится автоматически, без участия преподавателя. Вариативность форм контроля предусматривает оценку знаний с разных сторон, что обеспечивает непрерывный процесс формирования ключевых компетенций у обучающегося. Электронное обучение позволяет разработать систему четких критериев и показателей оценки знаний, полученных каждым обучающимся.

Говоря о финансовой стороне вопроса, ДОТ позволяют значительно снизить траты на образование, что также делает получение дистанционного образования более доступным и привлекательным.

Помимо преимуществ, ДОТ унаследовали от ИКТ и все их недостатки, которые могут возникать при неправильной организации обучения. Так, например, длительное пребывание за компьютером отрицательно сказывается на здоровье обучающегося, особенно

при отсутствии оптимального тайм-менеджмента и потребности изучить определенную тему в установленный срок.

Излишняя автономия может способствовать развитию у обучающегося «информационного одиночества», оставляя его наедине с безграничными возможностями сети Интернет. Поскольку не все обучающиеся владеют навыками самообразования, допускаются случаи получения недостоверной, искаженной информации по изучаемым вопросам, что, в свою очередь, требует дополнительного контроля со стороны преподавателя.

Многие также называют недостатком ограниченность контакта с преподавателем по сравнению с традиционным обучением. Однако современные ДОТ в полной мере позволяют решить данную проблему за счет использования средств синхронной интернет-коммуникации.

Указанные недостатки использования ДОТ во многом удастся разрешить при выборе оптимальной формы организации обучения. Обратимся к историческому экскурсу и назовем формы ДОТ в лингвистическом образовании. Одним из первых видов ДОТ принято считать веб-занятия, сущность которых сводилась к проведению практико-направленных учебных занятий (семинары, конференции, деловые игры, лабораторные работы и др.) с помощью средств телекоммуникации и сети Интернет. Веб-занятия сопровождалась коммуникацией на специализированных форумах, что предполагало многодневную работу и асинхронный характер взаимодействия между участниками учебного процесса.

Параллельно с веб-занятием использовалась более эффективная форма организации дистанционного обучения – чат-занятия. В отличие от форума чат-технология предполагает одновременный доступ всех обучающихся к дискуссии в режиме онлайн.

На смену двум перечисленным формам пришла телеконференция. Всем обучающимся заранее на электронную почту приходит уведомление о проведении телеконференции. При этом телеконференции могли проводиться в двух режимах: онлайн и офлайн. При онлайн телеконференции участники учебного процесса в реальном времени связываются с преподавателем, получают от него информацию, обсуждают и выполняют задания. Оф-

лайн-формат предполагает просмотр ранее записанной видеозаписи с преподавателем. При такой организации учебного процесса студент, выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Особенно это было наглядно при изучении фонетики – при прослушивании и повторении за преподавателем фонетических упражнений.

Телеприсутствие появилось как экспериментальное обучение. В основе формы телеприсутствия лежит идея замещения преподавателя виртуальным роботом (ботом), который выполняет все его функции. Виртуальный робот читает лекции и задает вопросы, проводит практические занятия. Таким образом у обучающихся складывается впечатление, что они общаются с «живым» преподавателем.

Кейс-технологии образуют комплексную систему дистанционного обучения, в рамках которой обучающиеся самостоятельно изучают мультимедийные и электронные образовательные ресурсы. Каждый кейс представляет собой завершённый учебно-методический комплекс, состоящий из лекции, семинаров и практических тренингов. Все кейсы тесно связаны между собой и образуют целостный модульный учебный курс.

Сетевые технологии предусматривают использование специальных компьютерных программ и электронных изданий в процессе обучения. Как правило, информационно-образовательные ресурсы находятся в открытом доступе в локальной сети учебного заведения.

Современные формы организации обучения с помощью ДОТ предусматривают использование платформ дистанционного образования: Moodle, Google Classroom, MyLMS, ЯКласс и др. Подобные платформы объединяют в себе все основные ИКТ и полностью готовы к использованию. Помимо платформ дистанционного образования, следует выделить технологии Веб 2.0 (блоги, вики, подкасты) и социальные сервисы сети Интернет (Facebook, Вконтакте, Instagram, Twitter и др.). Также активно используются средства синхронной интернет-коммуникации, обеспечивающие возможность видеозвонков и проведения онлайн-видеоконференций (Zoom, WhatsUp, Skype, Fb Messenger, VK Messenger и др.) [13].

Контроль успеваемости обучающихся осуществляется с помощью нескольких видов сетевого тестирования: а) лекционное тестирование используется после прослушивания каждой лекции в модуле; б) модульное тестирование для проверки знаний в рамках конкретного модуля; в) индивидуальный сетевой тренинг направлен на решение задач практического характера, объединяет тестовые задания из нескольких модулей; г) контрольное тестирование проводится по результатам изученной дисциплины или курса.

Платформы дистанционного образования уже имеют встроенные ресурсы для создания сетевых тестов. Отдельно следует выделить такие электронные ресурсы для создания сетевых тестов, как Quizizz и Google Forms, позволяющие создавать все известные виды тестов. Положительной стороной использования данных ресурсов является автоматизация проверки результатов и выставления оценки без участия преподавателя. По результатам тестирования у преподавателя есть возможность сделать выгрузку статистических данных по каждому отдельному обучающемуся или группе обучающихся в формате MS Excel.

Современные ДОТ не требуют от преподавателя специальных навыков программирования, чтобы создавать свои авторские онлайн-курсы. Большинство платформ дистанционного образования имеют дружественный интерфейс и, как правило, не вызывают трудностей у преподавателей при взаимодействии с ними.

Рассматривая вопрос компетенции преподавателя иностранного языка в области использования ДОТ, следует обращать внимание на сформированность компетенции в области использования ИКТ [5; 14–16]. Компетенция преподавателя иностранного языка рассматривается как конструкт, представляющий собой совокупность знаний, умений, навыков и опыта. В соответствии с этим преподаватель иностранного языка должен владеть следующими знаниями о/об:

– системе ценностей современного информационного общества¹;

¹ О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

- мотивации к овладению ДОТ в обучении иностранному языку;
- методическом потенциале использования современных ДОТ в обучении иностранному языку;
- основах работы с информационными потоками, способами их обработки, хранения и передачи информации с использованием ДОТ;
- соблюдении информационной безопасности при работе с ДОТ;
- особенностях использования современных информационных и коммуникационных технологий и электронно-образовательных ресурсов сети Интернет;
- автоматизации учебного процесса и основах организации дистанционного обучения;
- способах организации обратной связи между участниками учебного процесса;
- организации и проведении проектной деятельности обучающихся, управлении проектами;
- проведении промежуточного и итогового контроля средствами сетевого тестирования.

Исходя из указанных знаний, отметим следующие умения/навыки преподавателя иностранного языка, а именно:

- формировать мотивационно-ценностную систему современного информационного общества;
- изучать методические возможности использования современных ДОТ в обучении иностранному языку;

- работать с информационными потоками, обрабатывать их, хранить и передавать информацию с использованием ДОТ;
- соблюдать правила информационной безопасности при работе с ДОТ;
- работать с современными информационными и коммуникационными технологиями и электронно-образовательными ресурсами сети Интернет;
- организовывать дистанционное обучение методами автоматизации учебного процесса;
- организовывать обратную связь с участниками учебного процесса;
- организовывать и проводить проектную деятельность обучающихся, управлять проектами;
- осуществлять промежуточный и итоговый контроль средствами сетевого тестирования.

Система отечественного образования претерпевает многочисленные качественные преобразования на современном этапе: формируются новые ценности и пересматриваются имеющиеся формы обучения. Преподаватели иностранного языка, двигаясь по пути саморазвития и повышения квалификации, должны активно вливаться в ряды педагогических кадров, готовых и способных использовать ДОТ в учебных целях.

Ввиду того, что ДОТ зарекомендовали себя как эффективный инструмент обучения, во многих вузах уже отказались от возвращения к полной очной модели обучения, рассматривая как вариант модель смешанного обучения, при которой ДОТ способны заменить проведение лекций.

Список литературы

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010.
2. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Кн. дом «Либроком», 2019.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. ИКТ компетенция учителя иностранного языка: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва: Глосса-Пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Формирование компетентности преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Высшее образование сегодня. 2014. № 2. С. 59-62.
6. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Foreign language teacher's competency in using information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 157-161.

7. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. Modern information and communication technologies in the development of learner's discourse skills // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 154. P. 214-219.
8. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. Teaching writing skills to students via blogs // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. Vol. 907. P. 210-218.
9. Андреев А.А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // *Высшее образование в России*. 2012. № 10. С. 106-111.
10. Гаевская Е.Г. Технологии сетевого дистанционного обучения. СПб.: Фак. филологии и искусств СПбГУ, 2007. 55 с.
11. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // *Иностранные языки в школе*. 1998. № 5. С. 6-11.
12. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004.
13. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных образовательных технологий на современном этапе // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 80-90.
14. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // *Иностранные языки в школе*. 2011. № 9. С. 2-9.
15. Евстигнеев М.Н. Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка // *Язык и культура*. 2011. № 4 (16). С. 95-105.
16. Титова С.В., Самойленко О.Ю. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2017. Т. 22. № 3 (167). С. 39-48. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48

References

1. Robert I.V. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskiye problemy, perspektivy ispol'zovaniya* [Modern Information Technologies in Education: Didactic Problems, Prospects of Use]. Moscow, Institute for Informatization of Education of the Russian Academy of Education Publ., 2010. (In Russian).
2. Sysoyev P.V. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "Librokom", 2019. (In Russian).
3. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. IKT kompetentsiya uchitelya inostrannogo yazyka: opredeleniye ponyatiy i komponentnyy sostav [ICT competence of a foreign language teacher: definition of concepts and components]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2011, no. 6, pp. 16-20. (In Russian).
4. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniyem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy* [Methods of Foreign Language Teaching Using New Information and Communication Internet Technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. (In Russian).
5. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Formirovaniye kompetentnosti prepodavatela inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Development of the competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2014, no. 2, pp. 59-62. (In Russian).
6. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Foreign language teacher's competency in using information and communication technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 200, pp. 157-161.
7. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. Modern information and communication technologies in the development of learner's discourse skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 154, pp. 214-219.
8. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. Teaching writing skills to students via blogs. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2019, vol. 907, pp. 210-218.
9. Andreyev A.A. Stanovleniye i razvitiye distantsionnogo obucheniya v Rossii [Formation and development of distance learning in Russia]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2012, no. 10, pp. 106-111. (In Russian).
10. Gayevskaya E.G. *Tekhnologii setevogo distantsionnogo obucheniya* [Network Distance Learning Technologies]. St. Petersburg, Faculty of Philology and Arts of Saint-Petersburg State University Publ., 2007, 55 p. (In Russian).

11. Polat E.S. Nekotoryye kontseptual'nyye polozheniya organizatsii distantsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na baze komp'yuternykh telekommunikatsiy [Some conceptual provisions of the organization of distance learning of a foreign language based on computer telecommunications]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 1998, no. 5, pp. 6-11. (In Russian).
12. Polat E.S., Bukharkina M.Y., Moiseyeva M.V. *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya* [Distance Learning Theory and Practice]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. (In Russian).
13. Evstigneev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy na sovremennom etape [Competence of a foreign language teacher in the use of distance educational technologies at the present stage]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 80-90. (In Russian).
14. Evstigneev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2011, no. 9, pp. 2-9. (In Russian).
15. Evstigneev M.N. Metodicheskaya sistema formirovaniya informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti uchiteley inostrannogo yazyka [Methodic system for the development of information and communication competence of foreign language teachers]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2011, no. 4 (16), pp. 95-105. (In Russian).
16. Titova S.V., Samoylenko O.Y. Struktura informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentsii prepodavatelya vuza [Structure of higher educational institution lecturer's information and communication competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 39- 48. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48. (In Russian).

Информация об авторах

Евстигнеев Максим Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: maximevstigneev88@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

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

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

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Евстигнеев Максим Николаевич
E-mail: maximevstigneev88@mail.ru

Поступила в редакцию 21.12.2020 г.
Поступила после рецензирования 18.01.2021 г.
Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the authors

Maxim N. Evstigneev, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Humanitarian and Pedagogical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: maximevstigneev88@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

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

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

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Maxim N. Evstigneev
E-mail: maximevstigneev88@mail.ru

Received 21 December 2020
Reviewed 18 January 2021
Accepted for press 26 February 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-33-41
УДК 378

Проблема обучения коммуникативным тактикам англоязычного профессионального дискурса

Светлана Сергеевна АНДРЕЕВА

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3495-4227>, e-mail: andreeva_ss@spbstu.ru

The problem of teaching communicative tactics in English-language professional discourse

Svetlana S. ANDREEVA

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3495-4227>, e-mail: andreeva_ss@spbstu.ru

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению проблемы обучения студентов строительных специальностей англоязычному инженерно-строительному дискурсу, в частности, коммуникативным тактикам данного типа дискурса. Приведено обоснование необходимости формирования у студентов умений использования коммуникативных тактик инженерно-строительного дискурса в профессиональной коммуникации. Описан перечень коммуникативных тактик письменного дискурса, используемых авторами англоязычной инженерно-строительной документации. Цель исследования заключалась в определении уровня сформированности у студентов умений использования коммуникативных тактик в иноязычной профессиональной письменной речи. Теоретическое и практическое исследование показали, что в современном техническом вузе уделяется недостаточное внимание обучению студентов данному компоненту профессионального дискурса. При этом уровень сформированности у студентов умений использовать коммуникативные тактики в профессиональной коммуникации достаточно низок, что привело нас к выводу о необходимости включения в программу обучения иностранному языку в профессиональной среде данного компонента. Результаты исследования послужат основой для разработки методической модели обучения студентов строительных специальностей коммуникативным тактикам профессионального инженерно-строительного дискурса.

Ключевые слова: инженерно-строительный дискурс; коммуникативные стратегии; коммуникативные тактики; английский язык для специальных целей; иноязычная коммуникативная компетенция; иноязычная профессиональная коммуникация

Для цитирования: Андреева С.С. Проблема обучения коммуникативным тактикам англоязычного профессионального дискурса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 33-41. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-33-41

Abstract. The work discusses the problem of teaching students of civil engineering departments English-language civil engineering discourse, in particular, communicative tactics of this type of discourse. We substantiate the need to form students' skills in using the communicative tactics applied in civil engineering discourse in professional communication. We give an overview of communicative tactics of written discourse used by the authors of English-language documentation in civil engineering professional field. The purpose of the study is to determine the level of students' skills in using communicative tactics in a foreign language professional written speech. Theoretical and practical research showed that in a modern technical university, insufficient attention is paid to teaching students this component of professional discourse. At the same time, the level of students' skills to use communicative tactics in professional communication is quite low, which

led us to the conclusion that it is of paramount importance to include this component in the program of teaching a foreign language in a professional field. The results of the will serve as the basis for the development of a methodic model of teaching civil engineering students the communicative tactics of professional civil engineering discourse.

Keywords: civil engineering discourse; communication strategies; communication tactics; English for specific purposes; foreign language communicative competence; foreign language professional communication

For citation: Andreeva S.S. Problema obucheniya kommunikativnym taktikam angloyazychnogo professional'nogo diskursa [The problem of teaching communicative tactics in English-language professional discourse]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 33-41. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-33-41 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Глобальной целью высшего образования сегодня является подготовка высококвалифицированных специалистов, которые владеют полным набором компетенций на уровне мировых стандартов, включая иноязычную коммуникативную компетенцию. Данное условие продиктовано развитием процессов глобализации и интеграции в современном мире, которые затронули многие профессиональные сферы деятельности, и область строительства не является исключением. Крупные строительные проекты в России сегодня часто осуществляются с привлечением иностранных архитекторов и архитектурных бюро, например, концепция проекта Лахта-центр в Санкт-Петербурге была разработана британским архитектурным бюро RMJM совместно с компанией АО «Гор-проект». Другим примером сотрудничества российских специалистов в области архитектуры и строительства с коллегами из-за рубежа является стадион Газпром-арена, проект которого был предложен японским архитектором Кисё Куракавой. Российские архитекторы и архитектурно-строительные бюро также востребованы за рубежом. Успешность совместной профессиональной деятельности специалистов из разных стран напрямую связана не только с уровнем владения иностранным языком, на котором осуществляется речевое взаимодействие между участниками профессионального сообщества, но и со способностью достигать коммуникативные цели в рамках совместной работы специалистов. Коммуникативные цели достигаются за счет грамотного выбора адресантом коммуникативных тактик. Способность грамотно использовать коммуникативные тактики для достижения поставленной цели общения яв-

ляется одним из компонентов коммуникативной компетенции, которая формируется в процессе обучения иностранному языку в вузе. С учетом вышеизложенных положений, целью нашего исследования является рассмотрение коммуникативных тактик, применяемых в профессиональной иноязычной коммуникации в области строительства, а также определение уровня сформированности у студентов умений использовать данные коммуникативные тактики с последующей целью скорректировать содержание обучения по дисциплине «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ПРОВЕДЕНИЮ ИССЛЕДОВАНИЯ

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство», выпускник, окончивший программу бакалавриата по данной специальности, должен обладать рядом общекультурных и общепрофессиональных компетенций, которые включают в себя УК-4 – «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»¹. Таким образом, связь понятия компетентности инженера-строителя и его владения иностранным языком на достаточном уровне для осуществления профессиональной коммуникации закреплена в государственном образовательном стандарте. Данная связь диктует определенные требования к результатам обучения иностранному языку в вузе, а сле-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (бакалавриат). С. 10. URL: <http://fgosvo.ru/news/21/2503> (дата обращения: 05.02.2020).

довательно, к его принципам, подходам и содержанию.

Современные тенденции в языковом образовании в вузе, такие как предметно-языковое интегрированное обучение, также заставляют по-новому взглянуть на содержание обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Данный подход характеризует новый взгляд на роль иностранного языка в вузе, который наравне с родным языком является источником получения новых знаний об осваиваемой в вузе профессии [1; 2]. Вышеизложенные положения привели нас к необходимости более внимательно изучить профессиональный иноязычный инженерно-строительный дискурс.

В рассмотрение общих вопросов дискурса в современной науке внесли свой вклад такие ученые, как Э. Бенвенист, Т.А. ван Дейк, В.И. Карасик и мн. др. В настоящее время повышенное внимание уделяется проблематике различных типов профессионального и технического дискурса, которые рассматриваются в трудах Л.С. Бейлинсон, Т.О. Писаной, И.Б. Авдеевой, Б. Кутур, С.Б. Ирмеа и других российских и зарубежных ученых. Далее мы рассмотрим и систематизируем накопленные знания об инженерно-строительном дискурсе.

Инженерно-строительный дискурс (далее – ИСД) является социальным процессом, который регулирует действия участников данного типа дискурса и имеет влияние на принятие управленческих решений в области строительства [3, с. 190]. Целью ИСД в широком смысле является творческий процесс создания строительного проекта. Данная цель может подразделяться на задачи, такие как координация строительного проекта, надзор за его осуществлением, разработка и подготовка проектной документации и др. [4, с. 143].

С позиции стилистики, строительный дискурс неоднороден. В строительных текстах можно обнаружить терминологию медицинского, спортивного и других типов дискурса, например, «артерия», «теннисный корт». Более того, в разных жанрах строительного дискурса наблюдается интеграция научного и художественного стилей [5, с. 8]. Проявление художественного стиля в жанрах ИСД выражается в использовании авторами дискурса метафоры, однако, в данном случае

они не являются инструментом завуалированного сравнения или создания глубоких художественных образов. Метафора в ИСД выполняет практическую функцию уточнения отличительных особенностей архитектурного объекта через обращение к хорошо знакомым человеческому сознанию образам, которые, как правило, связаны с наивными представлениями участников дискурса о мире [5, с. 8-9].

Рассматривая строительный дискурс с точки зрения его институциональных особенностей, ученые отмечают, что адресантов данного типа дискурса можно разделить на две категории – по специализации (проектировщик, градостроитель, эксперт и другие) и по характеру отношений между участниками дискурса, то есть в правовом отношении (подрядчик, менеджер, муниципальный служащий и др.) [4, с. 143]. Адресатом данного типа дискурса является конкретный человек или группа людей. Иными словами, сообщение передается известному и количественно определенному получателю [3, с. 190]. Адресатами инженерно-строительного дискурса могут выступать (потенциальный) заказчик, коллега, партнер, представитель надзорных органов или представитель коммерческих структур [4, с. 143]. Для ИСД характерна симметричная модель коммуникации, которая выражается в равных институциональных ролях коммуникантов. При этом характер отношений между участниками ИСД определяется сознательным влиянием автора сообщения на адресата с целью получения нужного результата [3, с. 190].

Хронотопом ИСД является архитектурное бюро, офис строительной компании, участок под строительство, строительная площадка. Виртуальное пространство также может быть отнесено к хронотопу ИСД [4, с. 143].

Так же, как и большинство типов институционального дискурса, жанры ИСД можно подразделить на две группы: устные и письменные. Письменные жанры ИСД классифицируются следующим образом [4, с. 144-145].

1. Жанры собственно-строительного дискурса (например, сертификат соответствия, техническое заключение, заявление о выдаче разрешения на строительство, тендерные документы, техническое задание, акты сдачи-приема).

2. Жанры строительно-правового дискурса (устав предприятия, планы застройки, договоры подряда).

3. Жанры законодательного дискурса в области строительства (здесь цитируемый нами автор приводит законодательные документы Франции, мы же в этой категории приведем документы РФ, а именно: СНиП (Строительные нормы и правила), ГОСТ, СП (Своды правил по строительству).

4. Жанры строительно-научного дискурса (монографии, диссертации, лекции, статьи).

5. Жанры строительно-академического дискурса (учебники и учебные пособия, курсы лекций).

Отдельным жанром письменного ИСД являются различные отчеты, большинство из которых попадает в категорию жанров собственно-строительного дискурса, согласно представленной выше классификации. Одним из основных жанров письменного ИСД является официальное предложение (*major formal proposal*), которое в большинстве случаев является ответом на техническое задание на проект (*Request for Proposal* или *RFP*). Техническое задание на проект обычно запрашивает не только техническую часть тендера, но и финансовое предложение по нему. Структура данного документа включает введение, основную часть и заключение. Во введении приводится краткая аннотация документа, содержание, терминологический глоссарий. В основную часть письменного предложения по проекту входят такие разделы, как описание компании потенциального подрядчика (*Company description and experience*), видение проблемы и поставленных в техническом задании задач (*Project understanding and objectives*), описание концепции и подходов к решению проблемы, поставленной заказчиком перед потенциальными подрядчиками (*Approach and methodology*). В основной части документа также приводится предварительное расписание выполнения строительных работ (*Work Program*), резюме членов команды, которые входят в состав рабочей группы по проекту (*Staff CVs*) и другие секции, которые может потребовать подрядчик. В заключении приводится юридическая информация и приложения [6, с. 70-72].

Предложение по проекту является первым документом, который заказчик видит и

на основании которого отбирает кандидатов на выполнение заказа для устного собеседования. Таким образом, важность содержания и оформления данного типа письменного ИСД сложно переоценить. Инженер, желающий получить заказ или выиграть тендер, должен не только обладать профессиональными знаниями, компетенциями и опытом, но и также уметь грамотно и эффективно сформулировать свое предложение, которое убедит потенциального заказчика в том, что именно данный подрядчик способен безупречно выполнить изложенные в техническом задании работы.

Коммуникативные цели, поставленные участником того или иного типа дискурса, достигаются благодаря эффективному использованию коммуникативных стратегий. Прежде чем перейти к рассмотрению некоторых трактовок термина «коммуникативная стратегия» и разнообразных классификаций коммуникативных стратегий, следует отметить, что некоторые ученые считают понятия «коммуникативная стратегия» и «речевая стратегия» взаимозаменяемыми. Отсюда происходят так называемые дублетные синонимы – «коммуникативные тактики» и «речевые тактики» [7]. Существует и альтернативная точка зрения, согласно которой коммуникативные стратегии выбираются говорящим намеренно и обдуманно, в то время как речевые стратегии используются адресантом неосознанно, «практически машинально» [7]. В данном труде мы придерживаемся позиции разграничения понятий «речевые стратегии» и «коммуникативные стратегии» и сосредоточим наше исследование на изучении последних.

Коммуникативной стратегией в широком смысле называют «совокупность мер по реализации коммуникативных намерений говорящего, при разработке которых учитываются условия, в которых протекает коммуникация» [8, с. 403]. Другая трактовка данного термина определяет коммуникативную стратегию как осознание говорящим ситуации в целом, определение вектора ее развития и организация воздействия на адресата дискурса для достижения конкретной цели общения [9, с. 12]. Коммуникативные стратегии реализуются посредством специальных тактик, которые, в свою очередь, представляют собой этапы осуществления определенной

коммуникативной стратегии. Коммуникативная тактика определяется как совокупность приемов ведения общения, определенная линия поведения, реализуемая на данном этапе коммуникации, нацеленная на достижение желаемой цели или предотвращение нежелательного исхода общения [9, с. 7]. Тактикам в рамках коммуникативной стратегии присущ свой набор приемов и языковых средств [10]. Вслед за О.С. Иссерс, мы понимаем под коммуникативной стратегией комплекс речевых действий, направленных на достижение цели коммуникации [10, с. 54]. Существует глобальная типология коммуникативных стратегий, согласно которой они подразделяются на общие стратегии и частные стратегии. Общие коммуникативные стратегии направлены на достижение глобальных коммуникативных планов (проявление власти, установление солидарности с группой, убеждение и др.). В то же время невозможно дать исчерпывающую классификацию частных коммуникативных стратегий в связи с разнообразием коммуникативных ситуаций. Следовательно, номенклатура частных коммуникативных стратегий будет пересекаться с номенклатурой жанров дискурса [10, с. 105].

Таким образом, если основной целью предложения проекта является убеждение потенциального заказчика в том, что подход, описанный в документе, является наиболее оптимальным, автор данного документа должен обладать умением использовать коммуникативную стратегию убеждения и грамотно использовать коммуникативные тактики в рамках данной стратегии.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ

В современных исследованиях профессиональных типов дискурса нами выявлена недостаточная разработанность вопроса коммуникативных тактик инженерно-строительного дискурса в рамках стратегии убеждения. С целью восполнить этот пробел мы изучили ряд англоязычных инженерных документов и выявили перечень коммуникативных тактик в рамках стратегии убежде-

ния, присущих инженерно-строительной письменной коммуникации.

Изучив 6 англоязычных предложений по проекту, написанных в ответ на техническое задание, мы определили, что коммуникативные тактики в рамках стратегии убеждения наиболее часто встречаются в таких разделах документа, как видение проблемы и поставленных в техническом задании задач (Project understanding and objectives), описание концепции и подходов к решению проблемы, поставленной заказчиком перед потенциальными подрядчиками (Approach and methodology). Для иллюстрации описываемых нами коммуникативных тактик мы привели отрывки из предложения по реновации города Нуара Элия (Шри-Ланка), а также предложение по строительству многозадачного спортивного комплекса в Гонконге (Китай)².

Первый из приведенных нами выше разделов, по сути, является обоснованием необходимости проведения строительных работ. Здесь авторы используют *коммуникативную тактику позитивного или негативного обоснования*. В рамках данной тактики автор отдает предпочтение лексическим единицам с негативной или позитивной коннотацией и почти не использует нейтральную лексику. В рамках данной коммуникативной тактики часто используются эмфатические конструкции.

(1) Not only is the view unpleasant, the exposed ground is susceptible to soil erosion.

(2) Limited natural resources, difficult topography, poor infrastructure, a weak human capital base are the major prerequisites for the construction.

В обосновании проекта авторы также часто описывают потенциальные благоприятные последствия проведения строительных работ на местности, используя не только позитивно-окрашенные лексические единицы, но и грамматические структуры будущего времени. Данную коммуникативную тактику

² Environmental impact assessment report of the proposed "Grand Renaissance" project in Nuwara Eliya. URL: https://www.researchgate.net/publication/330467849_ENVIRONMENTAL_IMPACT_ASSESSMENT_REPORT_EIAR_OF_PROPOSED_'GRAND_RENAISSANCE'_PROJECT_TOWNSHIP_DEVELOPMENT_PROJECT_IN_NUWARA_ELIIYA; Kai Tak Multi-purpose Sports Complex. Environmental Impact Assessment Report. URL: https://www.epd.gov.hk/eia/english/alpha/aspd_682.html (accessed: 12.08.2020).

мы называли *тактикой прогнозирования положительного результата*.

(3) *The project is sure to provide new venues suitable for hosting major local and international sports events and help alleviate Hong Kong's shortage of sports facilities and open space for the community. In this sense, the Project makes a **direct and significant contribution** to realize the Government's policy objectives for sports development.*

В данном отрывке наблюдается использование грамматической структуры *to be sure to* (вместо нейтрального обозначения будущего времени с помощью глагола *will*), которая выражает стойкую уверенность автора в благоприятном результате реализации предложенного проекта.

Глобальная тенденция экологической сознательности также нашла свое отражение в инженерно-строительном дискурсе. Каждый из проанализированных нами отчетов содержит раздел, посвященный потенциальным экологическим проблемам, которые могут вызвать строительные работы, и путям смягчения негативных последствий. С целью убедить читателя в том, что предложенный проект окажет минимальное негативное воздействие на окружающую среду, авторы профессиональной документации в области строительства часто прибегают к использованию коммуникативной *тактики преуменьшения потенциального экологического ущерба*. Здесь часто используются инструменты хэджинга, то есть набора тех лексических и грамматических конструкций, которые подразумевают, что автор не полностью привержен достоверности предоставленной информации [11, с. 3]. Сюда относятся модальные глаголы, выражающие слабую степень уверенности в сказанном (*could/might*), и такие лексические единицы, как *accidental*, *potential*, *relatively* и др.

(4) *The vehicular types with major contribution to the induced traffic are taxis and passenger cars which have **relatively low** air pollutant emissions than heavy good vehicles or buses.*

(5) *The only **potential** air quality impact arising from the Project **could be caused** by the traffic induced by the spectators/audiences travelling to and from the Project area during the course of major events at the Main Stadium of the MPSC such as sport events and concerts.*

Таким образом, мы делаем вывод, что основным инструментом воздействия на читателя в приведенных нами отрывках является коммуникативная стратегия убеждения, в рамках которой используются такие коммуникативные тактики, как тактика позитивного/негативного обоснования, тактика прогнозирования положительного результата и тактика преуменьшения потенциального экологического ущерба.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ ПИСЬМЕННОГО ИНЖЕНЕРНО- СТРОИТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

Студенты бакалавриата технических вузов изучают иностранный язык в течение первых трех курсов в два этапа. В течение первых трех семестров студенты продолжают после школы формировать иноязычную коммуникативную компетенцию в рамках дисциплины «Базовый курс иностранного языка». С 4 семестра учащиеся начинают осваивать программу «Профессионально-ориентированный курс иностранного языка», которая длится в течение трех семестров.

Участниками нашего исследования стали студенты третьего курса Инженерно-строительного института, которым было предложено пройти тестирование на выявление уровня сформированности умений идентифицировать и использовать коммуникативные тактики инженерно-строительного дискурса. Перед проведением тестирования мы подготовили собственные дескрипторы уровней сформированности навыков и умений в применении коммуникативных тактик ИСД, которые разделили на 3 группы: минимальный уровень, средний уровень и высокий уровень.

В нашем тестировании мы разработали два вида заданий. Первое задание предлагает студентам ознакомиться с отрывками из англоязычных инженерно-строительных документов, где мы заранее выделили жирным шрифтом те лексические единицы и грамматические структуры, которые были использованы автором документа в рамках той или иной коммуникативной тактики. Задание заключается в определении студентом цели

Таблица 1

Дескрипторы уровней сформированности навыков и умений
в применении коммуникативных тактик ИСД

Минимальный уровень	– понимает на уровне содержания тексты по знакомой тематике, однако не обладает умением определить цели использования коммуникативных тактик в тексте; – отмечается низкий уровень сформированности умений применять коммуникативные тактики ИСД
Средний уровень	– понимает на уровне содержания тексты по знакомой тематике; – способен интуитивно определить цели использования коммуникативных тактик в тексте, однако делает ошибки; – уровень сформированности умений применять коммуникативные тактики ИСД требует совершенства
Высокий уровень	– безошибочно определяет цель использования той или иной коммуникативной тактики в тексте профессиональной направленности; – умения применять коммуникативные тактики в устной и письменной речи в соответствии с поставленной коммуникативной задачей сформированы в полной мере

использования выделенных жирным шрифтом лексических и грамматических единиц и выборе правильного варианта ответа из списка предложенных. Например:

Identify the function of the bolded words in the sentence.

Limited natural resources, difficult topography, poor infrastructure, a weak human capital base are the major prerequisites for the construction.

a. to make the text more sophisticated

b. to place emphasis on the urgent need for construction works

c. to avoid ambiguity

Второй тип задания содержит два примера из англоязычной инженерно-строительной документации, откуда мы намеренно убрали все лексические и грамматические единицы, относящиеся к коммуникативным тактикам ИСД. Студентам предлагалось переписать предложенные отрывки текста в более убедительной манере. Каждая часть тестирования оценивалась в 5 баллов, таким образом, максимальное количество баллов за все задания составило 15. Шкалу оценивания уровня сформированности у студентов умений использования коммуникативных тактик ИСД можно представить в виде табл. 2.

Таблица 2

Шкала оценивания уровня
сформированности у студентов умения
использовать коммуникативные тактики ИСД

Низкий уровень	7 баллов и ниже
Средний уровень	8–12 баллов
Высокий уровень	13–15 баллов

Тестирование проводилось в начале осеннего семестра 2019/2020 учебного года, которое прошли 47 студентов 3 курса Инженерно-строительного института. Результаты исследования показали, что после одного семестра изучения профессионального иностранного языка большинство студентов имеют низкий уровень сформированности умений применять коммуникативные тактики в профессиональной иноязычной коммуникации. 71 % (33) участников нашего исследования продемонстрировали низкий уровень сформированности умений согласно представленной нами шкале. Остальные 14 участников нашего исследования (29 %) продемонстрировали средний уровень сформированности умений. Никто из участников не выполнил предложенные нами задания больше чем на 12 баллов. При этом наиболее сложным для студентов типом задания стал именно тот, в котором студентам предлагалось переписать отрывок, используя коммуникативные тактики в рамках стратегии убеждения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпосылками к нашему исследованию явились высокие требования к выпускникам строительных направлений, включающие требования к владению иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией. Теоретической основой настоящей работы послужили многочисленные исследования о коммуникативных тактиках, как одного из основных инструментов достижения комму-

никативных задач в профессиональной области.

Приведенный в работе теоретический обзор показал, что в современных исследованиях инженерно-строительного дискурса отсутствуют работы, посвященные определению коммуникативных тактик инженерно-строительного дискурса. Очевидно, что приведенный нами перечень коммуникативных тактик не является исчерпывающим, однако, мы верим, что положили начало всестороннему изучению данной проблемы. Коммуникативные стратегии и тактики являются важнейшим инструментом для достижения коммуникативных целей того или иного типа дискурса. По этой причине необходимо уделять

внимание формированию умений использования коммуникативных тактик профессионального дискурса в рамках изучения профессионально-ориентированного языка. Наше исследование, направленное на определение уровня сформированности у студентов умений использовать данные тактики, сигнализирует о наличии несовершенств в существующей программе обучения профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации и приводит нас к выводу о необходимости разработки методической модели обучения коммуникативным тактикам инженерно-строительного дискурса студентов строительных направлений обучения.

Список литературы

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина 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.
2. Халыпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017. № 2. С. 149-157.
3. Назар Р.Н. Аббревиация в современном строительном дискурсе // *Наука и мир в языковом пространстве: материалы 4 Междунар. науч. конф. Макеевка*, 2018. С. 189-194.
4. Косицкая Ф.Л., Зайцева И.Е. Архитектурный дискурс и его жанры в сфере профессиональной коммуникации (на материале французского языка) // *Вестник ТГПУ*. 2015. № 4. С. 142-146.
5. Гайнутдинова Д.З. Метафора в русском и английском архитектурном дискурсе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010. 24 с.
6. Sylin-Roberts H. Professional Communications. A Handbook for Civil Engineers. Virginia: ASCE Press, 2004. 268 p.
7. Олешков М.Ю. Коммуникативно-речевые стратегии в институциональном дискурсе // *Вестник ПГЛУ*. 2006. № 3. С. 16-30.
8. Аконова Д.Р. Стратегии и тактики политического дискурса // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013. № 6 (1). С. 403-409.
9. Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2007. 23 с.
10. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛЕНАНД, 2021. 308 с.
11. Hyland K. Hedging in academic writing and EAF textbooks // *English for Specific Purposes*. Elsevier, 1994. P. 239-252.

References

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirrovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kultura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
2. Khalyapina L.P. Mezhdistsiplinarnaya koordinatsiya v sisteme professionalno-oriyentirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze [Interdisciplinary coordination in the system of professionally oriented teaching of foreign languages at the university]. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki – PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2017, no. 2, pp. 149-157. (In Russian).
3. Nazar R.N. Abbreviatsiya v sovremennom stroitel'nom diskurse [Abbreviation in modern construction discourse]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Nauka i mir v yazykovom prostranstve»* [Pro-

- ceedings of the 4th International Conference “Science and World in the Language Space”]. Makeyevka, 2018, pp. 189-194. (In Russian).
4. Kositskaya F.L., Zaytseva I.Y. Arkhitekturnyy diskurs i yego zhanry v sfere professionalnoy kommunikatsii (na materiale frantsuzskogo yazyka) [Architectural discourse and its genres in the field of professional communication (based on the French language)]. *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 4, pp. 142-146. (In Russian).
 5. Gaynutdinova D. Z. *Metafora v russkom i angliyskom arkhitekturnom diskurse: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Metaphor in Russian and English Architectural Discourse. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2010, 24 p. (In Russian).
 6. Sylin-Roberts H. *Professional Communications. A Handbook for Civil Engineers*. Virginia, ASCE Press, 2004, 268 p.
 7. Oleshkov M.Y. Kommunikativno-rechevyie strategii v institutsionalnom diskurse [Communicative speech strategies in institutional discourse]. *Vestnik PGLU – Pyatigorsk State University Bulletin*, 2006, no. 3, pp. 16-30. (In Russian).
 8. Akopova D.R. Strategii i taktiki politicheskogo diskursa [Strategies and tactics of political discourse]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2013, no. 6 (1), pp. 403-409. (In Russian).
 9. Akayeva E.V. *Kommunikativnyye strategii professionalnogo meditsinskogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Communication Strategies of Professional Medical Discourse. Cand. philol. sci. diss. abstr.]. Omsk, 2007, 23 p. (In Russian).
 10. Issers O.S. *Kommunikativnyye strategii i taktiki russkoy rechi* [Communication Strategies and Tactics of Russian Speech]. Moscow, LENAND Publ., 2021, 308 p. (In Russian).
 11. Hyland K. Hedging in academic writing and EAF textbooks. *English for Specific Purposes*. Elsevier, 1994, pp. 239-252.

Информация об авторе

Андреева Светлана Сергеевна, ассистент кафедры иностранных языков. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: andreeva_ss@spbstu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3495-4227>

Поступила в редакцию 01.12.2020 г.
Поступила после рецензирования 29.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Svetlana S. Andreeva, Assistant of Foreign Languages Department. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: andreeva_ss@spbstu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3495-4227>

Received 1 December 2020
Reviewed 29 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-42-52
УДК 378.016

**Организационно-педагогические условия
воспитания глобальной гражданственности
в процессе иноязычного образования
бакалавров гуманитарных направлений подготовки**

Ольга Михайловна ШЕРЕХОВА

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
185910, Российская Федерация, Республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Ленина, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>, e-mail: olmili@mail.ru

**Organizational and pedagogical conditions
for global citizenship education in the process
foreign language teaching of bachelors in humanities**

Olga M. SHEREKHOVA

Petrozavodsk State University
33 Lenina St., Petrozavodsk 185910, Republic of Karelia, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>, e-mail: olmili@mail.ru

Аннотация. С начала осуществления в 2012 г. Глобальной инициативы Генерального секретаря ООН «Образование в первую очередь» воспитание глобальной гражданственности и формирование у подрастающего поколения готовности жить в «универсальном мире» является одним из приоритетов современного образования. На основе анализа научных исследований в области глобального гражданства, международного опыта образования в духе глобальной гражданственности, а также текущей ситуации в мире обоснована необходимость формирования глобальной гражданственности у обучающихся российских вузов. Определены организационно-педагогические условия воспитания глобальной гражданственности у обучающихся вуза в процессе иноязычного образования. Доказано, что для успешного осуществления этой цели преподаватель должен осознавать необходимость глобального гражданского образования, владеть знаниями, связанными с феноменом глобальной гражданственности, которые позволяют ему эффективно управлять процессом обучения и осуществлять взаимодействие с обучающимися. Немаловажное значение имеет создание свободного пространства, обеспечивающего атмосферу сотрудничества, активного поведения, проявления инициативы, в котором приоритетное значение имеют межсубъектные отношения, основанные на взаимоуважении, взаимодоверии, принятии друг друга как ценности. Описан пример интеграции в процесс иноязычного образования курса, обеспечивающего понимание у обучающихся глобальных структур управления, основных положений Целей в области устойчивого развития, значения связи между глобальными, национальными и местными системами и процессами. Обоснована необходимость систематического использования инновационных методов обучения, способствующих формированию глобального мышления обучающихся, развитию навыков, ценностей и установок, необходимых для активного взаимодействия в решении глобальных вызовов человечеству.

Ключевые слова: глобальное гражданское образование; глобальный гражданин; глобальная гражданственность; глобальные проблемы; цели устойчивого развития; иноязычное образование

Для цитирования: Шерехова О.М. Организационно-педагогические условия воспитания глобальной гражданственности в процессе иноязычного образования бакалавров гуманитарных направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 42-52. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-42-52

Abstract. Since the launch of the UN Secretary-General's Global Education First Initiative (GEFI) in 2012 global citizenship education including the formation of the younger generation's readiness to live in a "universal world" has been one of the modern education priorities. Having analyzed scientific research in the field of global citizenship, the international experience of global citizenship education, as well as the current situation in the world, we substantiate the need for the global citizenship formation among university students. We define the organizational and pedagogical conditions for the global citizenship education of bachelors of humanities in the foreign language education process. We believe that for the successful implementation of this goal, the teacher must be aware of the need for global citizenship education, possess knowledge related to the phenomenon of global citizenship, which will allow him/her to effectively manage the learning process and interact with students. It is also very important to create the environment that provides an atmosphere of cooperation, active behavior, and broad scope for initiative, where intersubjective relationships based on mutual respect, mutual trust, and acceptance of each other as values are of primary importance. We describe the experience of integrating the course "Facing Global Challenges" into the process of foreign language education. It provides an understanding of global governance structures, the Sustainable Development Goals, the importance of the connection between global, national and local systems and processes. It has been proved that systematic use of innovative teaching methods will contribute to the development of students' global thinking, the development of skills, values and attitudes necessary for active interaction in solving global challenges to humanity.

Keywords: global citizenship education; global citizen; global citizenship; global problems; sustainable development goals; foreign language education

For citation: Sherekhova O.M. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya vospitaniya global'noy grazhdanstvennosti v protsesse inoyazychnogo obrazovaniya bakalavrov gumanitarnykh napravleniy podgotovki [Organizational and pedagogical conditions for global citizenship education in the process of foreign language teaching of bachelors in humanities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 42-52. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-42-52 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современных реалиях постоянно обновляющегося общества, в период смены философско-аксеологической и цивилизационно-технологической парадигм развития человечества [1, с. 110], а также улучшения экономического, социального и культурного взаимодействия между странами возникает необходимость использования инновационных подходов в образовании и воспитании подрастающего поколения. Наряду с передачей научных знаний и формированием общекультурных, профессиональных и универсальных компетенций приоритетное внимание уделяется воспитанию глобальной гражданственности населения. Глобальные процессы, рост числа планетарных институтов и транснациональных организаций, заключение договоров, создание международных рамок в области прав человека¹, «многочис-

ленные процессы интеграции, миграции, повышенной социальной мобильности и изменения суверенных субъектов международного взаимодействия» [2, с. 38] оказывают влияние на развитие концепции глобальной гражданственности. Феномен глобальной гражданственности существенно расширяет традиционные представления о гражданстве и подразумевает принадлежность индивида «к более широкому сообществу и человечеству в целом»². Развитие глобальной гражданственности формирует готовность индивида жить в «универсальном» мире, поддерживая идеи мирного сосуществования государств, обеспечивает его включенность в глобальные процессы с сохранением собственной идентичности.

Укрепление глобальной гражданственности, согласно ООН и ЮНЕСКО, является одним из приоритетов современного образования³, поскольку существование глобальных проблем, требующих незамедлительного решения, определяет острую необходимость

¹ Воспитание глобальной гражданственности. Темы и цели обучения // Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. 2015. С. 14. URL: http://efakaz.kz/wp-content/uploads/2015/11/Global-Citizenship-Education_TLO_RUS.pdf (дата обращения: 12.08.2020).

² Там же.

³ Там же. С. 7.

воспитания активных субъектов, способных вносить «опережающий вклад в построение более мирного, толерантного, инклюзивного и безопасного мира»⁴. В постоянно изменяющемся мире быть глобальным гражданином – значит уметь быстро адаптироваться к современным вызовам, критически переосмысливать возникающие ситуации, конструктивно подходить к решению проблем, а также активно действовать и взаимодействовать с другими членами общества во благо всего человечества. В связи с вышесказанным целью данного исследования является обоснование необходимости развития глобальной гражданственности и определение организационно-педагогических условий ее формирования в процессе иноязычного образования в вузе, а также описание практического опыта интеграции соответствующего курса в рабочие программы по иностранному языку для бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

Понятия «гражданин» и «гражданство» исследуются учеными всего мира со времен древнегреческих философов (Сократ, Платон, Аристотель). На протяжении веков значительное внимание данным понятиям уделялось со стороны как зарубежных (Т. Гоббс, И. Кант, Дж. Локк, К. Маркс, И.Г. Фихте и др.), так и русских философов (Н.А. Бердяев, И. Волоцкий, Д. Заточник, В.В. Ильин, А.Д. Кантемир и др.). Согласно концепции Т. Маршалла, гражданин – это тот, «кто является полноценным членом общества и имеет возможность вести жизнь в соответствии с принятыми в его поколении стандартами» [3, с. 85]. Гражданство можно рассматривать как эффективно работающий институт в рамках отдельного государства, в котором «человек, рожденный гражданином, защищен, обладает политическими и социальными правами, гражданскими свободами» [4, с. 53]. Сегодня становится очевидным, что классические теории гражданства, рассматривающие данный феномен как чувство причастности государству, основываясь на постулате о совпадении границ государства и границ гражданства, устаревают. В совре-

менном мире все чаще имеет место несоответствие этих границ, и на первый план выходит новая парадигма третьего тысячелетия, которая отвечает на вопросы о том, как жить вместе [5, с. 43]. В последние десятилетия актуальны исследования по разработке основ космополитичного гражданского образования, основными приоритетами которого являются уважение, общение, сотрудничество и разнообразность. Так, философ М. Нуссбаум считает, что место рождения человека случайно, поэтому ни классовые, ни этические, ни национальные различия не могут стать препятствием для эффективного взаимодействия. По ее мнению, «только космополитическая, а не национальная идентификация способна преодолевать преграды между людьми и позволять им быть доброжелательными ко всем без исключения» [6, с. 107]. Для понимания себя человеку необходимо уметь сравнивать свой образ жизни с образом жизни других людей, а также «научиться видеть общечеловеческое во всем, с чем он сталкивается, не бояться черт, которые кажутся ему необычными, и стремиться принимать человечество со всеми его «странностями» [7, с. 114].

Именно поэтому во всем мире отмечается повышенное внимание к понятиям «глобальный гражданин», «глобальная гражданственность», анализ которых принадлежит таким ученым, как Х. Алтинай, У. Бек, С.Л. Лопина, М. Нуссбаум, А.Д. Урсул, Т.А. Урсул, Д. Хелд и др. С одной стороны, данная тенденция обусловлена рядом современных реалий, такими как возможность мгновенной передачи информации, деятельность международных организаций, распространение туризма, открытие возможностей защиты на международном уровне основных прав человека, закрепленных во Всеобщей декларации прав человека, Европейской конвенции прав человека и основных свобод, Конвенции о правах ребенка ООН [2, с. 39]. С другой стороны, в реалиях нашего времени мировое сообщество сталкивается с рядом проблем, непосредственно связанных с гражданством и гражданственностью. Миграция населения, урбанизация, угроза терроризма, информационные войны, военные конфликты, экология, проблемы бедности и голода, отсутствие доступа к образованию негативно сказываются как на развитии отдельных государств, так и на глобализационных процессах в це-

⁴ Воспитание глобальной гражданственности. Темы и цели обучения // Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. 2015. С. 7. URL: http://efakaz.kz/wp-content/uploads/2015/11/Global-Citizenship-Education_TLO_RUS.pdf (дата обращения: 12.08.2020).

лом. 25 сентября 2015 г. Генеральная Ассамблея ООН утвердила Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.⁵ Наряду с такими крайне важными целями, как ликвидация бедности и голода, сокращение неравенства, обеспечение здоровья и благополучия граждан и другое, актуальной является цель о доступности качественного образования. Данная цель направлена не только на предоставление бесплатного образования, но и призывает обеспечить передачу знаний и формирование навыков, необходимых «для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством пропаганды культуры мира и ненасилия, гражданства мира и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие»⁶. Воплощая всеобщие ценности в жизнь, образование должно носить преобразующий характер, поскольку технологические решения, политическое регулирование и финансовые инструменты не могут сами по себе обеспечить устойчивое развитие. В первую очередь необходимо изменить мышление людей. Именно образование должно взять на себя функцию формирования навыков и ценностей, которые позволят гражданам взаимодействовать в решении глобальных вызовов человечеству.

На основе трех концептуальных составляющих воспитания в духе глобальной гражданственности, согласно разработкам ООН⁷, можно выделить три этапа формирования глобальной гражданственности, а именно: когнитивный, социально-эмоциональный и поведенческий. Когнитивный этап включает в себя приобретение знаний, необходимых для успешных действий в глобальном гражданском обществе. Социально-эмоциональный этап включает в себя формирование

ценностей и развитие понимания своей принадлежности к глобальному пространству. На поведенческом этапе происходит развитие мотивации и готовности к участию в деятельности по решению глобальных проблем и улучшению качества жизни.

Образование в духе глобальной гражданственности (Global Citizenship Education) является стратегическим направлением рамочной программы ЮНЕСКО в области образования. Будучи ответом ЮНЕСКО на вызовы современности, данная программа призвана обеспечить условия для осознания учащимися всех возрастов необходимости решения проблем на мировом, а не на региональном уровне, и способствовать воспитанию активного гражданина – сторонника «построения более мирного, толерантного, инклюзивного, безопасного и устойчивого общества»⁸.

В рамках проекта Global Citizenship Education Framework “Erasmus+” при поддержке Европейской комиссии предлагается концепция образования в духе глобальной гражданственности, которое направлено на формирование навыков, ценностей и отношений у обучающихся необходимых для достижения целей в интересах устойчивого развития человечества и мирного преобразования планеты. Согласно проекту, глобальное гражданское образование использует многогранный подход с использованием концепций и методологий, применяемых в других областях, включая образование в области прав человека, мирное образование, образование в интересах устойчивого развития. В основе глобального гражданского образования лежит долгосрочная перспектива обучения на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства и продолжая на всех уровнях образования. При этом в процессе его реализации используются как формальные, так и неформальные подходы, учебные и внеклассные мероприятия, традиционные и нетрадиционные методы обучения⁹.

⁵ Повестка дня в области устойчивого развития. Цели в области устойчивого развития // Организация объединенных наций. 2015. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda/> (дата обращения: 12.08.2020).

⁶ Цели в области устойчивого развития // Справочное пособие для профсоюзов по Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Италия: Междунар. уч. центр, 2017. С. 22.

⁷ Воспитание глобальной гражданственности. Темы и цели обучения // Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. 2015. С. 15. URL: http://efakaz.kz/wp-content/uploads/2015/11/Global-Citizenship-Education_TLO_RUS.pdf (дата обращения: 12.08.2020).

⁸ Образование в духе глобальной гражданственности // Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры, ЮНЕСКО, 2019. URL: <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-duhe-global-noy-grazhdanstvennosti> (дата обращения: 12.08.2020).

⁹ Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Council of Europe, 2020. P. 11. URL: <https://www.coe.int/en/web/edc> (accessed: 12.08.2020).

Международное объединение ОКСФАМ (OXFAM) впервые опубликовало образовательную программу по вопросам глобальной гражданственности еще в 1997 г. Согласно данной программе, глобальное гражданское образование – это передача знаний, формирование умений и навыков, развитие ценностей и отношений, необходимых, с одной стороны, для участия в глобализованном обществе и мировой экономике, а также для обеспечения более справедливого, безопасного, устойчивого мира, с другой стороны¹⁰. В руководстве к программе подчеркивается, что методы, формы и средства такого образования, а также сопряченность его контекста с реальной жизнью не только повышают мотивацию обучающихся и вдохновляют их на активные действия, но и способствуют развитию критического и творческого мышления, навыков общения и сотрудничества. Широкий спектр учебно-педагогических методик, основанных на принципе участия, способствует не только приобретению обучающимися этих навыков, но также и осознанию глобального контекста своей жизни. Руководство к программе позволяет педагогам обогатить учебные планы по возрастным диапазонам, интегрируя в них идеи глобального гражданства. В нем приведены примеры кейс-стади, проведенных в Великобритании. Например, старшеклассники в Оксфордшире приняли участие в кейс-стади «Глобальная математика» по исследованию условий обеспечения образовательными услугами населения в Эфиопии, Индии, Перу и Вьетнаме и расчету статистических данных по количеству процента детей, получающих образование в этих странах. При поддержке ОКСФАМ обучающиеся лондонской школы Deptford Green School приняли участие в кейс-стади по развитию пищевых технологий в глобальном пространстве, целью которого стало исследование вопросов питания и изучение глобальной продовольственной системы. Отслеживание статистики изменения цен на продовольственные товары позволило сделать выводы о влиянии данного фактора на изменение привычек питания различных слоев населения Великобритании, а также обсудить проблему голода. Обучающиеся школы в Данди (Шотландия) приняли уча-

стие в кейс-стади по изучению гендерного неравенства в образовании. После исследования возможностей получения образования сторонниками различных религиозных течений обучающиеся создали «Дерево проблем», которое позволило рассмотреть причины гендерного неравенства в образовании и обсудить поиск решения данной проблемы. Участие в таких мероприятиях позволяет обучающимся увидеть глобальные проблемы, о которых они не задумываются в повседневной жизни, понять их причины, обсудить и попытаться найти способы их решения. Это обостряет у обучающихся чувство несправедливости, развивает эмпатию и сочувствие, пробуждает желание помочь¹¹.

На основании анализа теоретических материалов, опыта зарубежных стран, действующих проектов, а также рекомендаций ООН можно выделить организационно-педагогические условия, в которых становится возможным развитие глобальной гражданственности в образовательном процессе вуза.

1. Осознание преподавателем необходимости глобального гражданского образования, а также владение знаниями, связанными с феноменом глобальной гражданственности, разработками и проектами ООН и других международных организаций по этому вопросу, которые позволят ему эффективно управлять процессом обучения и осуществлять взаимодействие с обучающимися.

2. Создание свободного пространства, в котором возникает возможность сотрудничества, активного поведения, проявления инициативы, в котором приоритетное значение имеют межсубъектные отношения между людьми, основанные на взаимоуважении, взаимодоверии, осознании «единства разностей», принятии друг друга как ценности.

3. Интеграция в образовательный процесс специально разработанных курсов, обеспечивающих понимание у обучающихся глобальных структур управления, прав и обязанностей граждан, сути глобальных проблем, значения связи между глобальными, национальными и местными системами и процессами, а также формирование навыков, ценностных ориентиров и установок, необходимых для активного взаимодействия в решении глобальных вызовов человечеству.

¹⁰ Global Citizenship Education Framework. A guide for schools. UK: Oxford OXFAM, 2014. С. 5.

¹¹ Ibid.

4. Систематическое использование инновационных методов преподавания и обучения, обеспечивающих формирование глобального мышления, осознания необходимости решения поставленных проблем и других характеристик глобального гражданина, готового действовать во благо всего человечества.

Среди обучающихся первого курса института экономики и права и института истории, политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета было проведено анкетирование, целью которого являлось выяснить, насколько начинающие студенты, вчерашние школьники, осведомлены в вопросах глобальных процессов, происходящих в мире, глобальных проблем, решение которых является приоритетной задачей ООН и других международных организаций. В опросе участвовали 92 человека. Студентам был предложен ряд вопросов, ответы на которые представили неутешительную картину на когнитивном этапе формирования глобальной гражданственности. На вопрос «Слышали ли Вы когда-либо о целях в области устойчивого развития?» 76 % респондентов ответили отрицательно, остальные 24 % опрошенных представили пространственные ответы. Студентов попросили назвать известные им глобальные проблемы и проранжировать их по мере значимости с их собственной точки зрения. Проблемами наибольшей важности для опрошенных (79 %) являются экологические проблемы, второе и третье место соответственно заняли проблемы терроризма и коррупции. Респондентов также волнуют вопросы миграции, расходования ресурсов, голода, бедности и безработицы. Среди проблем регионального характера студенты выделяют социальные проблемы, такие как низкие заработная плата, пенсия, уровень жизни. Результаты опроса показали, что студенты частично осведомлены в вопросе существования глобальных проблем и выделяют ряд проблем, которые являются актуальными в пределах своего региона. Полученные данные подтверждают факт необходимости включения глобального гражданского воспитания в образовательный процесс вуза с целью осуществления подготовки обучающихся к участию в решении глобальных проблем и эффективному взаимодействию с разнообразными людьми в мировом сообществе.

Иноязычное образование в вузе включает в себя широкий универсальный контекст, охватывающий помимо лингвистической составляющей самые разнообразные сферы жизнедеятельности человека. Иностранный язык в рамках профильной специальности «выступает не только как цель обучения, но и как эффективное средство формирования профессиональных компетенций» [8, с. 48]. Студенты получают возможность погружения в иноязычную культуру, что способствует осознанию ими многообразия мира, а также развитию толерантности к другим культурам и их представителям. Принимая во внимание факт актуальности вопроса глобальных проблем и их влияния на все сферы жизнедеятельности человека, в рабочие программы по иностранному языку для студентов гуманитарных направлений подготовки Петрозаводского государственного университета включается блок тем, посвященный изучению целей устойчивого развития и необходимости решения проблем мирового значения. Блок называется «Facing Global Challenges» (Навстречу глобальным вызовам) и разделяется на модули, посвященные глобальным проблемам. Данные темы вошли в электронный ресурс, размещенный на платформе Moodle PetrSU, задания которого позволяют организовать работу обучающихся как в аудитории, так и самостоятельно [9, с. 233]. По мере изучения тем студенты получают знания, которые способствуют развитию их политической культуры, осознанию и критическому осмыслению серьезности глобальных проблем, а также формированию мотивации к гражданской активности.

Первый модуль посвящен изучению феномена «устойчивое развитие» и истории его возникновения, начиная с 70-х гг. прошлого столетия, когда Конференцией ООН по проблемам окружающей человека среды была принята Декларация, провозглашающая необходимость ее сохранения и улучшения¹². Студенты изучают поэтапное рассмотрение проблем разного характера на протяжении пятидесяти лет до настоящего момента. В этом же модуле обучающиеся знакомятся с

¹² Декларация Конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declarathenv.shtml (дата обращения: 10.08.2020).

Целями в области устойчивого развития до 2030 г.¹³, анализируют их содержание, изучают задачи по достижению каждой цели, а также обсуждают вероятность их реализации. Студенты прослушивают интервью на Евроньюс Пан Ги Муна и отвечают на вопросы по его содержанию в мини-группах. В рамках модуля студенты просматривают фильм «Назад в будущее II» и обсуждают, что из прогнозов авторов стало реальностью. Обучающиеся читают тексты, накапливая вокабуляр для обсуждения предложенных тем, а также выполняют различные лексические упражнения, участвуют в диалогах, мини-проектах с подготовкой информационных презентаций по каждой из представленных целей.

Второй модуль курса посвящен непосредственно глобальным проблемам и способам их решения во взаимосвязи с целями в области устойчивого развития. В рамках данного модуля студенты изучают три проблемы, которые коррелируют с первыми тремя целями, а именно: ликвидация нищеты, ликвидация голода, хорошее здоровье и благополучие граждан. Приступая к изучению темы бедности, студенты проводят блиц-опрос «Является ли цель ликвидации нищеты реалистичной?». Далее обучающиеся участвуют в обсуждении высказываний знаменитостей о нищете: «Бедность порождает революцию и преступления» (Аристотель), «Нищета – это наихудшая форма насилия» (М. Ганди), «Бедность подобна наказанию за преступление, которого ты не совершал» (Э. Хамаров) и др. Кроме того, на обсуждение выносятся положения по борьбе с нищетой, студенты в режиме работы «круглого стола» анализируют каждое из них, приводя свои аргументы, насколько то или иное предложение эффективно. Глобальная проблема нищеты связана с проблемой голода, изучение и анализ статистики которой позволяет обучающимся осознать серьезность положения дел и необходимость принятия срочных мер. Они подготавливают презентации на выбранную тему и представляют их одноклассникам для дальнейшего обсуждения. Так, студенты направления под-

готовки «Политология» представили и обсудили следующие доклады: «Голод – это проблема не только стран третьего мира», «Отрицательное влияние голода на моральное и физическое благополучие жителей планеты», «Голод – причина бедности или бедность – причина голода?» и др. [9, с. 234]. После представления докладов студенты обсудили ряд вопросов, касающихся непосредственно каждого из них: «Как проблема голода может повлиять на меня лично?», «Какое влияние оказывает голод на жителей моей страны?», «Могу ли я помочь тем, кто страдает от голода?» и др. В этом же модуле студенты изучают вопрос здоровья и благополучия граждан. После изучения общих положений цели, связанной с обеспечением здорового образа жизни и содействием благополучию всех граждан планеты¹⁴, студенты разбирают основные проблемы здравоохранения, а также обсуждают потенциальные угрозы молодому поколению страны. Так, на первый план выходят проблемы инфицирования заболеваниями, такими как Гепатит С, СПИД, туберкулез и злоупотребления наркотическими веществами. Студенты изучают мировую статистику, анализируют факты и пытаются выяснить, жители каких стран более уязвимы к этим проблемам, каковы причины и последствия данных явлений, какие шаги необходимо предпринять для их предотвращения. Особое внимание уделяется проблеме злоупотребления наркотиками, поскольку именно молодежь чаще всего сталкивается с ней. По окончании изучения данного юнита студенты создают социальные ролики на английском языке о вреде наркотиков, лучшие из которых выставляются на сайте университета. В свете последних событий к данному модулю добавлен юнит, в рамках которого студенты обсуждают распространение вируса COVID-19, влияние пандемии на взаимодействие государств и деятельность международных организаций.

Третий модуль посвящен политической нестабильности, борьбе с коррупцией и терроризму. Изучая феномен политической нестабильности и ее признаки, студенты анализируют причины ее возникновения, а также ее последствия. В малых группах ведется обсуждение негативного влияния политической нестабильности на уровень жизни гра-

¹³ Цели в области устойчивого развития // Справочное пособие для профсоюзов по Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Италия: Междунар. уч. центр, 2017. 118 с.

¹⁴ Там же.

ждан тех стран, которые сталкиваются с этой проблемой, а также возможных мер борьбы с ней. Студенты представляют анализ текущей ситуации в тех странах, в которых очевидны признаки этого явления. Обучающиеся обсуждают основные политические проблемы разных стран и готовят цифровые истории (Digital Stories) на тему «Национальная идентичность и будущее России». Коррупция является угрозой национальной безопасности, а также одним из серьезнейших препятствий для экономического и политического развития государства. Формирование антикоррупционного мировоззрения у обучающихся является одной из приоритетных задач современного образования, а также «частью антикоррупционной государственной политики по устранению (минимизации) причин и условий, порождающих и питающих коррупцию в разных сферах жизни» [10, с. 4]. Студенты разбирают определение данного явления на основе прочитанных текстов, анализируют причины его возникновения и приводят примеры тех сфер жизнедеятельности, где коррупционная составляющая приобретает наибольшие размахи. В рамках данного юнита обучающиеся принимают участие в кейс-стади по громким коррупционным делам как в России, так и за рубежом, тщательно разбирая факторы, порождающие коррупцию в каждом конкретном случае, масштабы нанесенного ущерба государству, а также приемлемые мероприятия по предотвращению данного явления и борьбе с ним. В конце изучения темы обучающимся предлагается написать эссе на тему «Если бы я занимал хорошее положение в руководящих органах, участвовал бы я в коррупционных схемах?», в которых студенты выражают свою позицию по данному вопросу. В основном студенты критикуют любые коррупционные проявления и считают, что «власть изменяет человека не в лучшую сторону», «коррупция – вопрос совести индивида», «люди, имеющие власть, думают, что они неуязвимы, но это не так», «из-за коррупции страдают простые люди», «коррупция разрушает государство, препятствует развитию» и др. Также обучающиеся выражают свое личное отношение к коррупции: «Я не хочу рисковать своим положением в обществе ради быстрого обогащения», «я не могу взять то, что принадлежит не мне», «это противоречит моим

жизненным принципам», «мне отвратительна идея о том, что за деньги можно купить все» и др. Кроме того, студенты создают цифровые истории, критикующие это явление. Последней темой модуля является проблема угрозы терроризма. Обучающиеся изучают лексику, выполняя упражнения, читают тексты по истории возникновения терроризма, изучают статистику, обсуждают причины террористических атак и меры их предотвращения. Студентам предлагаются фильмы о террористических актах в Беслане, Санкт-Петербурге, Нью-Йорке, после просмотра которых они пишут сочинения, выражая свое отношение к произошедшему, описывая свои эмоции и чувства, вызванные просмотренными видео. В конце изучения темы проводится дискуссия в формате «брифинг», во время которой студенты перекрестно задают вопросы по теме «Терроризм» одноклассникам, отвечают на них, дополняют ответы друг друга.

Кроме вышеперечисленных модулей, студенты изучают проблемы, связанные с экологической обстановкой в стране и мире, последствиями климатических изменений, историю возникновения международных организаций, их структуру и деятельность, а также участие России в международных проектах и ее роль и влияние на международной арене.

В конце изучения блока «Навстречу глобальным вызовам» студентам предлагается написать эссе на тему: «Какой вклад в решение глобальных проблем могу внести лично я». Если на начальном этапе обучения студенты с трудом могут называть 3–5 проблем и абсолютно не компетентны в вопросах устойчивого развития, то после изучения основных положений данной концепции и осознания реальности опасностей человечеству обучающиеся свободно рассуждают на эту тему. Некоторые студенты считают, что все проблемы когда-то были проблемами местного характера, но из-за пренебрежения ими стали носить глобальную значимость. «Все настолько катастрофично, что человек не верит, что есть возможность что-то изменить. Такой подход эгоистичен и не перспективен. Продолжая наносить вред окружающей среде, люди обрекают не только себя, но и своих детей и внуков. Для решения глобальных проблем позаботиться о мире вокруг

себя: не бросай мусор, помогай бедным, больше ходи пешком, убери двор или парк рядом со своим домом». Говоря о личном вкладе в решение проблем, некоторые студенты пессимистично рассуждают, считая, что «самостоятельно без помощи со стороны государства можно решить только проблему мусора, его сортировки и сбора». В то же самое время многие предлагают действовать в повседневной жизни: «съедайте все купленные продукты, не выбрасывайте их, не тратьте без нужды воду, экономьте энергию, не оставляя заряженные гаджеты в сети, выбирайте экологически чистый транспорт» и др. Многие студенты готовы принимать участие в деятельности общественных и международных организаций, посвятить свою профессиональную деятельность решению глобальных проблем, потому как «люди, вносящие вклад в сокращение угроз человечеству, делают доброе дело во имя счастливой жизни для нас всех».

В процессе иноязычного образования в вузе бакалавры проходят все этапы воспитания в духе глобальной гражданственности. На когнитивном этапе студенты получают знания, позволяющие критически осмыслить реальное положение дел в мире, оценить деятельность международных организаций, проанализировать проблемы, представляющие угрозы человечеству, разработать план действий по их решению. Вместе с тем прививается осознание своей принадлежности к мировому пространству (социально-эмоциональный этап), развиваются чувство ответственности, толерантность и уважение к разнообразию на нашей планете, что является предпосылкой и условием формирования качеств глобального гражданина, готового действовать во благо всего человечества. На поведенческом этапе формирования гло-

бальной гражданственности обучающиеся приобретают мотивацию к преобразованию мира, проявляют готовность к действиям во благо общества на местном и глобальном уровне. Это находит свое отражение в их участии в волонтерских мероприятиях по оказанию помощи приютам для бездомных животных, по сбору мусора, макулатуры, неиспользованию и утилизации пластика и др. Обучающиеся принимают участие в акциях, направленных на развитие добровольчества, помощи пожилым, в мастер-классах для учащихся школ, а также проявляют готовность к решению глобальных проблем, предлагая свои проекты по улучшению жизни в своем регионе, стране и мире [11].

Таким образом, успешность формирования глобальной гражданственности у обучающихся в вузе зависит от ряда организационно-педагогических условий, первостепенное место в которых занимают желание и готовность преподавателя не только транслировать знания в рамках глобального образования с учетом постоянно обновляющейся информации, но и создавать свободное пространство для творческого взаимодействия с обучающимися, интегрируя специальные курсы в образовательный процесс и используя как традиционные, так и инновационные методы обучения. Образование в духе глобальной гражданственности способствует формированию у обучающихся навыков взаимодействия и сотрудничества с другими людьми, развитию умений принимать решения, критически мыслить, эффективно обмениваться идеями, быть гибкими, креативными и инициативными. Все это дает возможность преуспевать в образовательном процессе, в дальнейшей профессиональной жизни и жизни в целом с целью улучшения будущего для человечества.

Список литературы

1. Касаткин П.И. Современное образование: функции и предназначение // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 109-120.
2. Ягудин И.Р. Институт гражданства в условиях современных мировых тенденций // Вестник ПАГС. 2013. № 5. С. 37-43.
3. Бороздина Е.А. Забота и социальное гражданство // Социологические исследования. 2015. № 10. С. 84-93.
4. Максимова Л.Ю. Эволюция феномена гражданства в контексте исторического развития Западной Европы // Вестник МГИМО-Университета. 2017. № 6 (57). С. 40-63.

5. Литвинович В.Г. Социально-педагогические условия формирования глобальной гражданской ответственности учащейся молодежи в духе идей культуры мира // Вестник МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. Минск: МГЛУ, 2018. № 1 (33). С. 40-49.
6. Акопов С.В. «Мировое гражданство» глазами его критиков (пять аргументов против «насыщенного» космополитизма М. Нуссбаум) // Управленческое консультирование. 2015. № 2. С. 107-114.
7. Нуссбаум М. Космополитизм и патриотизм // Логос. 2006. № 2 (53). С. 110-119.
8. Токмакова Ю.В. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 181. С. 43-54. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54
9. Шерехова О.М. Формирование глобальной гражданской ответственности бакалавров в процессе обучения иностранному языку // Конструктивные педагогические заметки. 2020. № 8-1 (13). С. 227-237.
10. Кладова А.А., Страхова Н.В. Антикоррупционное образование в школе. Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. 36 с.
11. Суслов А.Б. Развитие гражданского образования: европейский опыт // Образование и наука. 2012. № 9 (98). С. 117-128.

References

1. Kasatkin P.I. Sovremennoye obrazovaniye: funktsii i prednaznacheniiye [Modern education: functions and mission the problems of modern education]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2017, no. 5, pp. 109-120. (In Russian).
2. Yagudin I.R. Institut grazhdanstva v usloviyakh sovremennykh mirovykh tendentsiy [The institution of citizenship in conditions of the modern world trends]. *Vestnik PAPS – The Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*, 2013, no. 5, pp. 37-43. (In Russian).
3. Borozdina Y.A. Zabota i sotsial'noye grazhdanstvo [Care and social citizenship]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2015, no. 10, pp. 84-93. (In Russian).
4. Maximova L.Y. Evolyutsiya fenomena grazhdanstva v kontekste istoricheskogo razvitiya Zapadnoy Yevropy [Evolution of the phenomenon of citizenship in the context of historical development of the Western Europe]. *Vestnik MGIMO-Universiteta – MGIMO Review of International Relations*, 2017, no. 6 (57), pp. 40-63. DOI 10.24833/2071-8160-2017-6-57-40-63 (In Russian).
5. Litvinovich V.G. Sotsial'no-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya global'noy grazhdanstvennosti uchashcheysya molodezhi v dukhe idey kul'tury mira [Social and pedagogical conditions of the students global citizenship formation in a spirit of culture of peace ideas]. *Vestnik MGLU. Ser. 2. Pedagogika, psikhologiya, metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [MSLU Bulletin. Ser. 2. Pedagogy, Psychology, Methods of Teaching Foreign Languages], 2018, no. 1 (33), pp. 40-49. (In Russian).
6. Akopov S.V. «Mirovoye grazhdanstvo» glazami yego kritikov (pyat' argumentov protiv «nasyschennogo» kosmopolitizma M. Nussbaum) [“World Nationality” by eyes of its critics (five arguments against “saturated” cosmopolitanism of M. Nussbaum)]. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye – Administrative Consulting*, 2015, no. 2, pp. 107-114. (In Russian).
7. Nussbaum M. Kosmopolitizm i patriotizm [Cosmopolitanism and Patriotism]. *Logos*, 2006, no. 2 (53), pp. 110-119. (In Russian).
8. Tokmakova Y.V. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Psychological and pedagogical conditions for teaching foreign professional communication students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 43-54. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54 (In Russian).
9. Sherekhova O.M. Formirovaniye global'noy grazhdanstvennosti bakalavrov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Global citizenship development in the process of foreign language education]. *Konstruktivnyye pedagogicheskiye zametki* [Constructive Pedagogical Notes], 2020, no. 8-1 (13), pp. 227-237. (In Russian).
10. Kladova A.A., Strakhova N.V. Antikorrupsionnoye obrazovaniye v shkole [Anti-Corruption Education at School]. Yaroslavl, Institute for Education Development Publ., 2015, 36 p. (In Russian).

11. Suslov A.B. Razvitiye grazhdanskogo obrazovaniya: yevropeyskiy opyt [Development of civic education: European experience]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2012, no. 9 (98), pp. 117-128. (In Russian).

Информация об авторе

Шерехова Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений. Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Республика Карелия, Российская Федерация. E-mail: olmili@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>

Поступила в редакцию 22.09.2020 г.

Поступила после рецензирования 20.10.2020 г.

Принята к публикации 27.11.2020 г.

Information about the author

Olga M. Sherekhova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages of Humanitarian Programmes Department. Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Republic of Karelia, Russian Federation. E-mail: olmili@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>

Received 22 September 2020

Reviewed 20 October 2020

Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-53-59
УДК 372.881.1

Некоторые теоретические вопросы контроля на современном этапе развития методики преподавания иностранного языка

Наталья Анатольевна СТЕПАНОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>, e-mail: natalya.gem@rambler.ru

Some theoretical issues of assessment in modern stage of foreign language teaching development

Natalia A. STEPANOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>, e-mail: natalya.gem@rambler.ru

Аннотация. Контроль является важнейшим компонентом системы обучения. В обучении иностранному языку контроль занимает особое место в силу сложности самого предмета для изучения и разнообразия наработанной теоретической базы. Анализ методической литературы показал, что многие термины, особенно иноязычные, трактуются исследователями по-разному. С целью уточнения понятий рассмотрены традиционные определения контроля, а также родственные термины: «оценивание» и «оценка». Уточнены и объяснены англоязычные термины исходя из неоднозначности их перевода на русский язык. Для развития методического мышления преподавателей представлены некоторые теории обучения и показана их связь с контролем. На основе анализа и сравнения теорий обучения дано объяснение трем подходам к контролю. Первым из подходов рассмотрен контроль обучения и его достоинства и недостатки. Этот подход, предлагающий идею «контроль – измерение», противопоставлен другому направлению в теории контроля. Это направление объединяет «обучающие» подходы к контролю: контроль для обучения и контроль как обучение. Дано объяснение этих подходов, а также принципы, лежащие в их основе. Обоснована необходимость применения вышеизложенных теоретических знаний для методически грамотного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: контроль; подходы к контролю; контроль обучения; контроль для обучения; контроль как обучение

Для цитирования: Степанова Н.А. Некоторые теоретические вопросы контроля на современном этапе развития методики преподавания иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 53-59. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-53-59

Abstract. Assessment is an essential component of the training system. In teaching a foreign language, control occupies a special place due to the complexity of the subject itself for study and the variety of the developed theoretical base. Analysis of the methodic literature on this issue has shown that many terms, especially foreign ones, are interpreted by researchers in different ways. In order to clarify the concepts, we consider traditional definitions of assessment, as well as related terms: “evaluating” and “evaluation”. Clarified and explained English terms, based on the ambiguity of their translation into Russian. To develop the methodic thinking of teachers, some teaching theories are presented and their connection with assessment is shown. Based on the analysis and comparison of learning theories, an explanation is given for three assessment approaches. The first

approach looks at learning control and its advantages and disadvantages. This approach, which offers the idea of “assessment-measurement”, is contrasted with another direction in the theory of control. This direction combines “teaching” approaches to assessment: assessment for training and assessment as training. An explanation of these approaches is given, as well as the principles underlying them. The necessity of applying the above theoretical knowledge for methodically competent teaching of a foreign language is substantiated.

Keywords: assessment; learning theories; assessment of learning; assessment for learning; assessment as learning

For citation: Stepanova N.A. Nekotoryye teoreticheskiye voprosy kontrolya na sovremennom etape razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka [Some theoretical issues of assessment in modern stage of foreign language teaching development]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 53-59. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-53-59 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Развитие методики преподавания иностранного языка, как и других наук, не стоит на месте и постоянно подпитывается знаниями, пришедшими из практики преподавания, а также из смежных наук, таких как психология, лингвистика и др.

Благодаря этим изменениям, контроль в методике обучения иностранного языка за последние десятилетия также получил дополнительный импульс для дальнейшего изучения. Этому способствовали и социально-экономические условия, в особенности социально-экономический заказ общества: на рабочем месте сотрудники теперь все чаще и чаще должны выполнять все те же действия на иностранном языке, что и на родном. Это повлияло на преподавание иностранного языка вообще и на контроль в частности. Мы уточним понятия, касающиеся контроля, и рассмотрим некоторые подходы к контролю и принципы эффективного контроля, основанные на наиболее известных теориях обучения.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Обратимся к определению контроля. Несмотря на разработанность темы, в методической литературе наблюдается различное понимание и трактовка этого понятия. Прежде всего, к понятию «контроль» можно отнести сразу несколько родственных, таких как: «оценка», «контроль», «проверка» и «учет». Однако с позиций педагогики все же термин «контроль» является ключевым. Так, И.П. Подласый указывает на смешивание терминов «оценка», «контроль», «проверка» и «учет». «Общим родовым понятием выступает «кон-

троль», означающий выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых» [1, с. 547]. Исследователи и методисты также склонны использовать термин «контроль», в том числе и в учебных пособиях по методике преподавания иностранного языка, однако их понимание контроля различается. К примеру, в словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин объясняют контроль как «процесс проверки достижений учащихся, а также часть урока с такой целью» [2, с. 112]. Некоторые исследователи предлагают отдельное определение контроля к каждому из языковых (фонетических, грамматических и лексических) навыков и речевых умений [3]. Другие авторы привязывают контроль исключительно к профессиональной компетенции учителя. Так, Р.К. Миньяр-Белоручев полагает, что контроль – это «совокупность рецептивных действий обучающего с целью сопоставления воспринятого с эталоном. Контроль как вид учебной деятельности начинается с началом рецептивных действий преподавателя и заканчивается вместе с ними» [4, с. 47].

Что касается оценивания (оценки), оно является процессом, нацеленным на проверку уровня коммуникативной компетенции и ее составляющих: языковых навыков и речевых умений, а отметка – это графическое отображение оценивания [1].

Еще одной проблемой является перевод терминов из англоязычной методической литературы. Прежде всего, это касается перевода термина “assessment”. Многие русскоязычные авторы переводят его как «оценивание». Однако, исходя из сказанного выше, оценивание рассматривается как процесс выставления оценок. Кроме того, в методике обучения иностранному языку именно «кон-

троль», а не «оценивание» рассматривается как необходимый компонент системы обучения [5].

Другим неоднозначным для перевода понятием является термин “evaluation”. В данном случае перевод «оценка» относится уже к программе обучения и изучению факторов, влияющих на эффективность процесса обучения. Таким образом, “evaluation” – это более глобальный термин, одним из компонентов которого может выступать «контроль», а точнее его результаты, влияющие на успешность программы обучения.

ТЕОРИИ КОНТРОЛЯ

Контроль – это сбор информации. Какую информацию в обучении нужно собрать, зависит от целей контроля, которые определяются программой обучения. Философской базой для любой программы выступают теории обучения. В случае с обучением иностранному языку исследователи занимались изучением того, как происходит овладение иностранным языком. В дополнение к этим теориям различные взгляды на лингвистику вместе с течениями в психологии привели к созданию теорий обучения. Теории подвергались анализу, группировке и классификации. В литературе существуют несколько классификаций теорий обучения. Ниже мы представим две из них, дополняющие друг друга.

Д.Х. Браун рассматривает три теории обучения, а также их проявления в психологии и лингвистике [6]. Бихевиоризм охватывает теории, которые оперируют терминами «подкрепление», «стимул-реакция» и «поведение». Среди видных представителей этого течения можно выделить И.П. Павлова и его последователя Б.Ф. Скиннера, который разработал теорию о рефлексах применительно к обучению.

Следующая теория обучения – когнитивизм. Когнитивизм изучает внутренние умственные процессы, включая переработку информации, развитие памяти и восприятия. Обучение направлено на развитие внутренних когнитивных структур. К основоположникам когнитивизма относят Ж. Пиаже и Дж. Брунера. Целью обучения является развитие способностей и умений ученика для более успешного обучения. Для достижения

цели учителю необходимо структурировать содержание обучающих заданий и научить учащихся учиться.

Бихевиоризм подвергся критике за упущение роли когнитивных и психологических факторов в обучении. Эти недостатки одной теории привели к поиску других идей обучения и возникновению конструктивизма. Наиболее заметным педагогом в этой области можно назвать Л.С. Выготского. Эта теория обучения предполагает активную роль самих учащихся в процессе обучения: ученики могут сами выстраивать свою индивидуальную траекторию путем накопления своего учебного опыта, выдвижения гипотез во время обучения и активного поиска информации для опровержения или, наоборот, подтверждения этих гипотез.

Другой анализ теорий обучения представлен авторами С.Б. Мерриам и Р.С. Каффарелла. Они выделяют и описывают четыре подхода к обучению: 1) бихевиоризм, 2) когнитивизм, 3) гуманизм и 4) социально-ситуационный подход [7]. Так как две первые теории были описаны выше, мы остановимся на двух последних. Гуманизм как теория обучения получил развитие в работах А. Маслоу и Дж. Роджерса. Основная цель этой теории заключается в желании помочь человеку реализовать свой потенциал, способствовать удовлетворению его эмоциональных и когнитивных потребностей. В задачу учителя входит организация всестороннего развития человека.

Дж. Лэйв и И. Уэндер предложили социально-ситуационный подход к обучению. В этом подходе во главу угла поставлено общение, коммуникация и наблюдение в контексте общества. Обучение призвано установить связь между людьми и окружающим миром, обеспечить их полное участие в совместной деятельности.

ВЛИЯНИЕ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ПОДХОДЫ К КОНТРОЛЮ

Вышеизложенные теории обучения стали основой для пересмотра взглядов на контроль. На современном этапе развития методики преподавания иностранного языка принято говорить о контроле обучения (Assessment of Learning), контроле для обучения (Assessment for Learning) и контроле как обу-

чении (Assessment as Learning). Р. Берри дает сравнительную характеристику этих подходов [8].

Для бихевиоризма характерна поэтапность подачи учебного материала, изолированность фактов и умений. Бихевиоризм повлиял на создание такого подхода к контролю, который называется контроль обучения (AoL). Этот подход обычно подразумевает итоговый контроль: данные о результатах контроля подвергаются сопоставлению с запланированными целями обучения – и представляет собой контроль как измерение. Такой контроль подходит для программ, ориентированных на продукт обучения, и проявляется как тренировка и развитие языковых навыков и речевых умений.

Контроль обучения традиционно ассоциируется с внешним контролем, например, с заданиями государственной итоговой аттестации или внутренним контролем в форме контрольных работ за учебный год. Обратная связь обычно реализуется в форме оценок, которые отражают количество правильных ответов или сопоставление качества выполнения контрольной работы относительно образовательных стандартов. Контроль обучения, как правило, не предполагает рекомендаций относительно того, как улучшить обучение и результаты учащихся.

Такой контроль имеет ряд недостатков. Основная проблема заключается в том, что выполнение контрольного задания, предполагающего использование контроля обучения, обычно требует заученного на память материала. В рамках учебного предмета «Иностранный язык» контроль обучения напрямую влияет на содержание контроля, фокусируясь на дискретных заданиях, особенно на языковых навыках [9]. Использование таких заданий приводит к искажению восприятия иностранного языка как целостного явления и затрудняет формирование коммуникативной компетенции. К тому же такого рода задания относятся к результатам низкого мыслительного уровня и не отвечают современным требованиям в обучении. К примеру, не стоит забывать о необходимости развития так называемых «мягких» умений. К ним относятся умения решать проблемные ситуации, критически мыслить и работать в сотрудничестве, общаться. Эти умения не могут быть отслежены в рамках данного

контроля, так как экзамены редко направлены на контроль этих умений. Помимо этого, контроль обучения также может исказить учебный процесс, так как во время подготовки к итоговым экзаменам ученики могут игнорировать важные темы и фокусироваться лишь на тех, которые включены в объекты контроля. Такой контроль весьма популярен среди учителей благодаря простоте процедуры применения, однако его распространенность может привести к усилению негативных характеристик такого контроля. Отсюда можно сделать вывод, что применение контроля обучения должно носить ограниченный характер.

С другой стороны, контроль обучения может нести и положительный эффект. К примеру, знание объектов контроля во время подготовки к экзаменам помогает ученикам лучше их осознать, а учителям – внести коррективы в стратегию обучения.

Когнитивизм также нашел свое выражение во взглядах на контроль. Согласно этой теории, метапознание является важным компонентом контроля. Эта теория сравнивает человека в чем-то с компьютером, обрабатывающим информацию. Существуют четыре уровня расшифровки информации: выбор, понимание, изложение информации и ее извлечение. Метакогнитивные стратегии включают планирование, мониторинг и оценку процесса обучения. Эти стратегии позволяют ученикам организовать свое учение и управлять им. Метапознание включает также осознанность происходящего и анализ того, какие учебные стратегии задействованы. Другими словами, ученики должны понимать требования определенного задания и уметь выбирать наиболее подходящие стратегии для выполнения данного задания. Ученики вовлечены в самоконтроль, самооценку и самоанализ и являются активными участниками образовательного процесса. Они могут анализировать свои достижения и строить планы относительно своей будущей образовательной траектории, используя информацию о результатах контроля. Самоконтроль становится частью учебного процесса. Когнитивизм оказал влияние и на типы контрольных заданий, применяемых в обучении иностранному языку. В практику контроля входят интегрированные задания, такие как клоуз-тесты и диктанты [9].

Контроль на основе конструктивизма рассматривается как возможность отследить прогресс в обучении ученика; понять, какое учебное действие он может или не в состоянии выполнить; решить, как помочь ученику учиться. Что касается объектов контроля, то на первый план выходят коммуникативные задания на иностранном языке, например, нацеленные на достижение определенной учебной задачи (task-based) [9]. Эти задания способствуют развитию умений иноязычного общения и развитию комплексного использования всех видов речевых умений на иностранном языке (говорения, слушания, чтения и письма).

Когнитивизм и конструктивизм лежат в основе подходов «контроль для обучения» (AfL) и «контроль как обучение» (AaL). Контроль для обучения имеет большой образовательный потенциал. Прежде всего, это происходит из-за того, что для этого контроля важен сам процесс обучения, и, соответственно, результаты контроля используются с целью обучения. Таким образом, контроль для обучения дополняет контроль обучения и предлагает альтернативный подход к контролю.

Термин «контроль как обучение» был предложен Д. Калэсом в соавторстве с Г. Джогином и М. Моком [10]. Этот подход к контролю выводит на первый план те аспекты контроля, которые способствуют обучению или поощряют учеников. Авторы считают, что контроль, ориентирующийся на обучение в отличие от идеи контроля-измерения, ищет баланс между констатацией результата обучения и продолжающимся процессом обучения [10].

Контроль для обучения подразумевает выявление сильных и слабых сторон учеников и определение дальнейших шагов в обучении [10]. Этот подход рассматривает контроль как процесс метапознания для учащихся. На них возлагается много обязанностей: они самостоятельно осуществляют контроль своего обучения и критически анализируют то, что они изучают. На этой основе они делают выводы, вносят изменения и планируют свое дальнейшее обучение. Учителя должны обеспечить учеников условиями для осуществления самоконтроля и взаимоконтроля. Со временем ученики совершенствуют свои регулятивные и рефлексивные умения.

Разница между контролем для обучения и контролем как обучения состоит в их ключевой цели. В рамках контроля для обучения роль учителя заключается в организации процесса контроля. Для контроля как обучения важно научить самих учащихся учиться. Здесь ученикам предоставляется больше автономности в реализации контроля. Тем не менее оба подхода объединены идеей непрерывности обучения и контроля. Применение обоих подходов дополняет использование контроля обучения как в плане разнообразия видов, приемов и форм контроля, а также компенсирует недостатки, типичные для контроля обучения. К примеру, формирующий контроль и контроль как обучение включают в себя развитие мягких умений, которые опускаются при контроле обучения. Применительно к обучению иностранному языку такой контроль создает дополнительные возможности для развития этих умений вместе с практикой в общении на иностранном языке.

Три подхода к контролю реализуются в принципах эффективного контроля. Так, Р. Берри описывает десять таких принципов [8]. Контроль должен:

- 1) быть использован на каждом уроке, а методы контроля должны отражать все образовательные результаты курса;
- 2) предусматривать использование различных видов и форм контроля. Такое разнообразие позволяет контролировать широкий спектр планируемых учебных результатов в зависимости от образовательного контекста;
- 3) учитывать особенности видов контроля, наиболее подходящих учению. Использование малоэффективных видов контроля должно быть сведено к минимуму;
- 4) быть результатом совместной деятельности учителей иностранных языков;
- 5) носить непрекращающийся характер в течение всего периода обучения;
- 6) обеспечить возможность учащимся принимать участие в процессе контроля;
- 7) отслеживать прогресс учения;
- 8) довести до учащихся информацию о том, по каким критериям их обучение будет оцениваться;
- 9) предусматривать обратную связь, выданную учителем для поддержки прогресса обучения учеников;

10) быть прозрачным и доступным для заинтересованных сторон.

Не существует строгой привязки определенного принципа к подходу, что говорит о гибкости и возможности соотнесения этих принципов с характеристиками каждого из подходов. Знание вышеуказанных принципов может стать необходимой теоретической базой для принятия преподавателем иностранного языка осознанных и теоретически обоснованных решений в своей работе. Для этого, прежде всего, необходимо определиться с целями обучения, в том числе и текущими, а затем, используя эти принципы, разработать свою модель контроля. Все вышеизложенные подходы к контролю дополняют друг друга, так как не существует какого-либо единственного и универсального подхода. Особенно это актуально для обучения иностранному языку в силу многокомпонентности самого предмета, а также разным обучающим контекстам, уровню подготовки учителей и их педагогических взглядов.

ВЫВОДЫ

Подводя итог, следует сказать, что за последнее время благодаря развитию педагогики, психологии и лингвистики контроль в рамках методики обучения иностранного языка получил дальнейшее свое развитие. Прежде всего, различные теории обучения способствовали обогащению теоретических знаний и пересмотру места и роли контроля. Это привело к появлению новых подходов к контролю. На современном этапе развития методики выделены три подхода к контролю: контроль обучения, контроль для обучения и контроль как обучение. Эти подходы реализуют принципы эффективного контроля, дополняя и нивелируя недостатки, присущие в той или иной степени каждому из подходов. Необходимость применения различных подходов к контролю в иноязычном образовании обусловлена увеличением количества образовательных целей и требований к уровню владения иностранным языком, вытекающих из запросов современного общества.

Список литературы

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Общие основы. Процесс обучения. М.: Владос, 1999. 576 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2005. 336 с.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 407 с.
6. Brown D.H. Principles of Language Learning and Teaching. N. Y.: Pearson; Longman, 2007. 410 p.
7. Merriam S.B., Caffarella R.S. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 528 p.
8. Berry R. Assessment for Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 202 p.
9. Brown J.D., Hudson T. The alternatives in language assessment // TESOL Quarterly. 1998. Vol. 32/4. P. 653-675.
10. Carless D., Joughin G., Mok M. Learning-oriented assessment: Principles and practice // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2006. Vol. 31/4. P. 395-398.

References

1. Podlasyy I.P. *Pedagogika. Novyy kurs: Protsess obucheniya* [Pedagogy. New Direction: Process of Teaching]. Moscow, Vlados Publ., 1999, 576 p. (In Russian).
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodic Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, Ikar Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
3. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Foreign Languages Teaching. Linguodidactics and Methods]. Moscow, Akademia Publ., 2005, 336 p. (In Russian).

4. Minyar-Beloruhev R.K. *Metodicheskiy slovník. Tolkovyy slovar' terminov metodiki obucheniya yazykam* [Methodic Vocabulary. Dictionary of Language Teaching Methods]. Moscow, Stella Publ., 1996, 144 p. (In Russian).
5. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 407 p. (In Russian).
6. Brown D.H. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York, Pearson, Longman Publ., 2007, 410 p.
7. Merriam S.B., Caffarella R.S. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 1991, 528 p.
8. Berry R. *Assessment for Learning*. Hong Kong, Hong Kong University Press, 2008, 202 p.
9. Brown J.D., Hudson T. The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 1998, vol. 32/4, pp. 653-675.
10. Carless D., Joughin G., Mok M. Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2006, vol. 31/4, pp. 395-398.

Информация об авторе

Степанова Наталья Анатольевна, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: natalya.gem@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

Поступила в редакцию 20.11.2020 г.

Поступила после рецензирования 18.12.2020 г.

Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Natalia A. Stepanova, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: natalya.gem@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

Received 20 November 2020

Reviewed 18 December 2020

Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68
УДК 378.1+372.881.111.1

Формирование компенсаторной и прагматической компетенции в обучении иностранному языку студентов медицинских направлений подготовки

Оксана Александровна ГЛУЩЕНКО

ФГБОУ ВО «Московский государственный
медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова»
127473, Российская Федерация, г. Москва, ул. Делегатская, 20-1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>, e-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Development of compensatory and pragmatic competence in teaching foreign language to students of medical programmes

Oksana A. GLUSHCHENKO

A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry
20-1 Delegatskaya St., Moscow 127473, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>, e-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Аннотация. Цель работы – поиск путей формирования компенсаторной и прагматической компетенций в обучении английскому языку будущих врачей с помощью кейс-метода. Актуальность обусловлена современными тенденциями объединения развиваемых в высшей школе навыков под единой профессиональной компетенцией, что требует совмещения всех элементов образования. Даны определения компенсаторной и прагматической компетенций, описаны их особенности. Рассмотрены составляющие указанных компетенций в их системной связи друг с другом и с методами обучения, выявлены необходимые условия для их формирования. Научная новизна заключена в том, что для достижения цели был адаптирован под специфику медицинских направлений подготовки кейс-метод. Предложенные изменения сделали его применимым в проблемном языковом обучении путем смещения акцента контроля с решения на коммуникативную часть процесса его поиска. Методология работы включила в себя абстрагированное моделирование учебных и языковых ситуаций и их последующий анализ. Выделены этапы работы с кейсом: проблематизация, дискуссия, консенсус, нацеленные на формирование компенсаторной и прагматической компетенции. Предложен алгоритм выполнения кейса по медицинской тематике.

Ключевые слова: кейс-метод; специализированное языковое образование; компенсаторная компетенция; прагматическая компетенция; дискуссия; консенсус

Для цитирования: Глущенко О.А. Формирование компенсаторной и прагматической компетенции в обучении иностранному языку студентов медицинских направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 60-68. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68

Abstract. The purpose of this work is to find ways to develop compensatory and pragmatic competencies in teaching English to future doctors using the case method. The relevance is due to modern trends in combining skills developed in higher education under a single professional competence, which requires the combination of all elements of education. The definitions of compensatory and pragmatic competences are given, their features are described. The components of these competencies in their systemic connection with each other and with teaching methods are considered, the necessary conditions for their formation are identified. The scientific novelty lies in the fact that in order to achieve the goal, the case method was adapted to the specifics of medical programmes. The proposed changes made it applicable in problem language learning by shifting the emphasis of control from a solution to the communicative part of the search process. The methodology of the work included abstracted modeling of educational and language situations and their

subsequent analysis. The stages of work with the case are highlighted: problematization, discussion, consensus, aimed at the development of compensatory and pragmatic competence. An algorithm for carrying out a case on medical topics is proposed.

Keywords: case method; specialized language education; compensatory competence; pragmatic competence; discussion; consensus

For citation: Glushchenko O.A. Formirovaniye kompensatornoy i pragmaticheskoy kompetentsii v obuchenii inostrannomu yazyku studentov meditsinskikh napravleniy podgotovki [Development of compensatory and pragmatic competence in teaching foreign language to students of medical programmes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 60-68. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-60-68 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность. Развитые прагматическая и компенсаторная составляющие лингвистической компетенции языка (ИЯ) являются обязательным условием для вступления в глобальный научный дискурс. Продукция речи в согласовании с требованиями коммуникативной ситуации предполагает наличие особых навыков, которые не могут быть получены средствами классического языкового образования. Однако современная лингводидактика располагает методами совершенствования прагматической и компенсаторной компетенций без прямого постоянного контакта с носителями путем *проблемного обучения*. Использование данного подхода в высшем образовании позволяет заполнить пробел между языковым и профессиональным образованием, одновременно совершенствуя ряд метакомпетенций.

Задачами настоящей работы выступают: изучение способов формирования прагматической и компенсаторной компетенций; анализ кейс-методики и ее воздействий на компетенции; адаптация кейсов под специфику медицинских специальностей.

Владение ИЯ подразумевает наличие высококомплексных навыков коммуникации. Для того чтобы актуализировать абстрактные знания, обучающемуся необходимо связать языковые представления с объектами реальности, то есть произвести прагматическую трансформацию, которая работает в обоих направлениях. Высказывание зависит от обстановки ровно так же, как и обстановка зависит от высказывания. Недостатком многих классических образовательных программ является отсутствие создания этой связи естественным путем: в большинстве методических комплексов коммуникация представляет собой почти инвариантное единство материала, изученного в текущем модуле, и ситуации, которая направлена на максимальное

задействование контента пройденной темы. В итоге это приводит к формированию умений, не всегда связанных с аутентичным дискурсом, что усугубляется его постоянными и неизбежными изменениями. Из-за указанного пробела в обучении речевым навыкам выпускники рискуют столкнуться с трудностями, вызванными недостаточно сформированными *прагматической* и *компенсаторной* компетенциями.

Языковую *прагматическую* компетенцию можно определить как умение соотносить речевую и фактическую составляющие коммуникативных ситуаций. П.Ю. Золотовым были выделены три основные категории этой компетенции: значение, взаимодействие участников и контекст [1]. Для развития прагматических навыков необходимо обеспечить обучающихся условиями, развивающими эти три категории одновременно, то есть аудиторная работа должна служить суррогатом аутентичной языковой среды, а задания должны быть нацелены на достижение некоего продукта путем совместных усилий всех участников. Такой подход перекликается с experiential education (эмпирическим образованием) Дж. Дьюи. Он считал, что обучение должно проводиться по большей части интерактивными методами, которые позволяют взрастить самостоятельность и дать возможность получить опыт деятельности до непосредственного начала языковой практики. Так как речь в настоящей работе идет об обучении ИЯ, рассматриваемым аспектом этой практики является профессиональная коммуникация. Исходя из постулата “if knowledge comes from the impressions made upon us by natural objects, it is impossible to procure knowledge without the use of objects which impress the mind” [2, p. 217-218], важным обстоятельством развития прагматической компетенции можно считать воспрои-

ведение возможных коммуникативных ситуаций, которые также способны заинтересовать большинство учащихся, искусственно. Это возможно сделать, изменив способ получения знаний с реактивного, когда материал задается преподавателем, и студентам приходится подстраиваться под него, на проактивный, когда происходит обратное, материал задается студентами, и преподаватель подстраивается под них. Так получится повысить вовлеченность и мотивацию при выполнении заданий, что положительно влияет на общую усвояемость материала [3]. Для достижения этого следует искусственно смоделировать проблему, решение которой происходит только благодаря усилиям обучающихся. Контекст, приближенный к аутентичному, задается преподавателем, а студенты, совещаясь меж собой, определяют и затем самостоятельно производят решение [4; 5].

Языковая *компенсаторная* компетенция служит механизмом для заполнения прагматических пустот, когда между языковой компетенцией говорящего и коммуникативной ситуацией возникает семантический разрыв, не позволяющий правильно выразиться и/или правильно интерпретировать собеседника. В таких случаях для достижения целей общения необходимо воспользоваться стратегиями компенсации, которые можно разделить на вербальные (к примеру, попросить уточнить значение слова путем перечисления синонимов) и на невербальные (к примеру, с грустной миной развести руками, показав свою неспособность ответить на вопрос). Некоторые методисты, к примеру, М.Р. Коренева и М.Ю. Карбаинова, предлагают использовать комплекс упражнений, направленных на точечное развитие составляющих компенсаторной компетенции, в который входят отдельные упражнения для «формирования умения использовать ассоциации», для «формирования умений извиниться за свое поведение» и т. д. [6]. Эта модель, безусловно, имеет место быть и является очень полезным подспорьем на начальных этапах обучения, поскольку позволяет редуцировать до строго определенных алгоритмов процесс компенсации. Однако компенсаторная компетенция нам представляется больше как личностно-психологическое, чем языковое явление. П.П. Ростовцева разделила ее на три компонента: поведенческий, когнитивный и

деятельностный [7], что вполне описывает компенсаторную компетенцию во всей ее сложности. Ведь чтобы заполнить лауну, нужны не знания языка (иначе бы эта лауна вовсе не образовалась), а способности, позволяющие путем дедукции от уже располагаемых знаний (когнитивный компонент) и путем их дополнения с помощью знаний собеседников (деятельностный компонент) вывести предполагаемое значение и прагматику. Также, помимо этого, студенту требуется наличие механизмов психо-эмоциональной компенсации для успешного совладения с давлением фрустрации, вызванной собственной языковой некомпетентностью (поведенческий компонент).

Перечисленные особенности приводят к необходимости использовать в процессе обучения задания, которые:

- предоставляют полную автономность студенту, так как в условиях реальной коммуникации/работы не всегда есть возможность получить доступ к справочным материалам или проконсультироваться со специалистом;
- воссоздают аутентичные условия и не полностью соответствуют методическим комплексам для создания реальных прагматических связей;
- вынуждают учащихся развивать собственные навыки самоконтроля и дисциплины в условиях, приближенных к реальным.

Для решения второй задачи подходит проблемно-ориентированное обучение. Его характеризуют следующие особенности: учащемуся, которому отводится проактивная роль, предоставляются интерактивные задания, и их выполнение происходит с помощью общего обсуждения, практической деятельности и проведения исследований. Конечной целью обучения в таком подходе выступает получение продукта в виде решения, которое может быть применено напрямую в условиях профессиональной практики. Факт симуляции коммуникативной ситуации снимает ответственность с участников, однако выявляет потенциальные коммуникативные трудности, присущие каждому отдельному студенту при использовании ИЯ. Причем каждый подвид метода позволяет подчеркнуть необходимую для развития компетенцию. О.С. Виноградова предлагает следующие: дискуссионный и ролевые игры (эти два

направлены, прежде всего, на развитие навыков устной коммуникации); поисковый, проектный и исследовательский (эти же больше нацелены на развитие академической и профессиональной компетенций) [8, с. 9]. Однако эта классификация слишком категорична и строга: к примеру, при выполнении проекта студентами приходится проводить исследовательскую деятельность и дискутировать между собой. Поэтому, учитывая широкую комбинаторику эталонных методов, можно выделить несколько основных направлений проблемного образования, которые наблюдаются при выполнении большинства заданий такого типа и варьируются в каждом в процентном соотношении:

- *коммуникативное*. Обучающемуся необходимо использовать ИЯ для непосредственного участия в дискуссии. Конечным продуктом являются достижения консенсуса всех членов группы, у студентов развиваются “soft-skills”;

- *профессионально-практическое*. Обучающемуся необходимо использовать ИЯ для поиска решения предложенной проблемы. Конечным продуктом выступает решение, которое может быть потенциально использовано в профессиональной деятельности. При его выполнении у студентов развиваются “hard-skills”.

Роль преподавателя в таком подходе меняется, его задачей становится: «...поддержка профессионального развития студентов через процесс обучения и оценивания» [9]. Данное изменение положительно влияет на процесс обучения в двух аспектах. Во-первых, студенты перестают быть реактивными, им предоставляется необходимая для развития профессиональной компетентности автономность. Язык становится инструментом для достижения цели, а не самой целью, что позволяет имитировать более или менее аутентичную прагматику на занятиях. Во-вторых, в аудитории смещается «власть»: преподаватель прекращает быть единственным источником знаний, так как исследования и дискуссии выполняются самими студентами, поэтому критерии истинности в таком случае не являются авторитарными, а определяются исходя из конвенции участников и практической пользы. Это снимает часть давления на каждого студента, что благоприятно влияет на компенсаторную компетенцию, ведь уча-

щиеся имеют возможность понять механизмы объективной оценки работы, оторванные от мнения преподавателя. У студентов формируется осознание личной ответственности при выполнении задач, которое может привести к развитию поведенческого и деятельностного компонентов компенсаторной компетенции.

Кейс-метод представляет собой способ имитационного интерактивного обучения, основывающийся на проблемных ситуациях, взятых непременно из реальной профессиональной практики. Основным акцентом выступает развитие диалогической и/или монологической речи [10]. Задачами преподавателя в этом случае являются создание банка кейсов и организация дискуссии. Его пополнение может происходить описанием прецедентов на английском языке, которое подготавливается самим преподавателем путем адаптации англоязычных источников профессиональной направленности под лингводидактические нужды или путем консультации с преподавателями-предметниками. Организация дискуссии требует лишь модерирования поведения таким образом, чтобы каждый участник хотел и был способен проявить себя в общем процессе решения проблемы.

Подробно рассмотрим каждый этап работы с кейсом.

Проблематизация. Студентам представляется сам кейс, это может быть осуществлено в любой форме, но мы рассмотрим только аудиторную. Заранее подобрав и адаптировав кейс совместно с предметниками, преподаватель проводит презентацию. Главной задачей данного этапа выступает наиболее полное закладывание основания будущей коммуникативной ситуации всеми возможными способами, по этой причине желательно задействовать ИКТ технологии: аудио- и видеосопровождение, приведение опциональных интернет-ссылок, презентация на интерактивной доске и т. д. К тому же регулярное использование аудиосредств из разных источников позволяет развить социолингвистическую составляющую фонетической компетенции в условиях отсутствия прямого контакта с носителями, что, с учетом неязыковой специальности обучающихся, может быть единственным способом ее совершенствования [11]. С помощью перечисленных

средств и непосредственной речи преподавателя студентам преподносятся дискурсивные маркеры. Дискурсивные маркеры являются элементами состоящей из языковых единиц всех порядков лингвистической подсистемы, которая дополняет изначальную семантику текста дополнительными функциональными, коннотативными и лингвосоциальными значениями. Они «...являются индикаторами металингвистической деятельности в сознании говорящего» [12]. Умело используя маркеры, преподаватель формирует ассоциативные связи в сознании студентов, заранее направляя будущую дискуссию в нужное русло: использование определенной терминологической лексики приведет к воспоминанию связанных с ней теорий, которые могут быть полезны при решении проблемы; используемый синтаксис и грамматика способны заранее предопределить, к какому стилю речи будут стремиться участники обсуждения; наглядная демонстрация графиков и чисел могут привести к задействованию неязыковых способов мышления, необходимых для дальнейшего продвижения в выполнении задания, и т. д. К тому же сами эти маркеры вкупе с текстом представляют собой коллокации высокого и среднего порядка (то есть превышающие масштабы словосочетания). И использование этих коллокаций с наглядными прагматическими связями позволяет повысить их «прозрачность» в языковом сознании студентов [13]. Студенты же во время этого этапа развивают профессионально-практические и языковые перцептивные навыки. Им нужно до начала дискуссии сформулировать свое предварительное решение, что происходит за счет совмещения их знаний профессиональной направленности с презентованной преподавателем информацией на ИЯ. Для обучающихся эта часть является фактически заданием на индивидуальную поисковую и исследовательскую деятельности. Принимая во внимание способности студентов, проблематизацию и дискуссию, желательно разделить временным промежутком минимум в день, чтобы учащиеся смогли успеть сформулировать свою точку зрения на ситуацию, воспользоваться опциональными источниками или же провести свои собственные углубленные изыскания.

Дискуссия. После первого этапа преподаватель ИЯ становится модератором, что, с

учетом отсутствия у него глубоких знаний в теме кейса, является благоприятным для всех участников занятия. Его главная цель меняется на содействие в развитии компенсаторной и прагматической компетенций у студентов. Для самих студентов дискуссия выступает главной частью кейс-задания, развивающей умения коммуникации на ИЯ. На основе ранее смоделированной преподавателем ситуации учащиеся пытаются передать свои мнения друг другу, в чем и проявляется прагматика. Соотнесение мыслительных концептов с контекстом, который, однако, предопределяется искусственно, и последующее их выражение языком довольно близко с реальным профессиональным общением. Плюрализм мнений в таком случае положительно влияет на компенсаторную компетенцию: у студентов появляется возможность дополнить полученное представление о проблеме с помощью интерпретаций других участников, которые вполне способны заполнить лакуны без вмешательства в образовательный процесс. Обычная дискуссия вмещает в себя деятельностьную и поведенческую составляющие компенсаторной компетенции. Это происходит благодаря совмещению базовой интенции завершить задание и коммуникации участников на равных. Деятельностный аспект обуславливается всеобщей необходимостью достижения цели согласованными силами всех участников. Поведенческий же аспект в данном случае попадает под акцент, и происходит это ввиду изначального отсутствия правильного ответа, то есть никто в аудитории, в том числе преподаватель, заранее не обладают подходящей стратегией для кейса, в дискуссии складываются синтагматические отношения между участниками, что снижает психологическое давление, обычно возникающее в иерархии преподаватель–ученик, и позволяет задавать вопросы без глобального чувства стыда. Так как лингвистическая корректность не является целью, студенты общаются на английском языке не ради правильности и чистоты языка, а ради полного понимания проблемы и поиска решений, что относит речевые ошибки на второй план, делая развитие деятельностного и поведенческого компонентов заметными. При долгой практике таких занятий компенсаторные стратегии, выработанные во время учебных дискуссий, усваива-

ются на рефлекторном уровне, и в условиях реальной коммуникации студенты будут склонны применять их без придания особого внимания. Когнитивные компоненты компенсаторной и прагматической компетенции в этом случае тесно связаны между собой. Первый подразумевает нахождение значения неизвестного элемента с помощью дедукции от контекста ситуации и от понятого текста, в то время как вторая – соотнесение значения любого элемента языка с контекстом и остальным текстом. По сути, когнитивный компонент является следствием развитой прагматической компетенции. Их совершенствование напрямую зависит от предыдущего этапа проблематизации, от того, насколько успешно преподавателю удалось смоделировать коммуникативную ситуацию с учетом языковых и профессиональных знаний студентов.

Консенсус. Консенсус является логическим завершением дискуссии, когда все участники в процессе общения приходят к единому мнению. Для достижения этой цели студентам необходимо задействовать свои “soft-skills”. Причем такой вид работы позволяет затронуть большинство их составляющих. А.Э. Цымбалюк и А.О. Виноградова в результате анализа литературы, посвященной этому вопросу, выделили наиболее встречаемые составляющие “soft-skills” навыки, среди которых: лидерство, управление эмоциями, умение работать в команде, умение вести переговоры, критическое мышление и навыки мотивации [14]. Принятие общего решения требует задействования перечисленных умений: командной работы, контроля эмоций и переговоров, обязательных для успешной дискуссии; критического мышления и лидерства, необходимых для отсеивания наиболее подходящих ответов.

Преподавателем оценивается, прежде всего, активность участников и уместность их реплик. Для стабильного участия в обсуждении необходимо постоянно поддерживать высокий уровень мотивации и вовлеченности в процесс, что становится возможно только при одновременном наличии всех трех аспектов компенсаторной компетенции. Прагматика речи учащихся оценивается по признаку когерентности высказываний отдельного участника в рамках дискурса. Эти два признака связаны с профессиональной компетенцией лишь косвенно. Улучшение “hard-skills” происходит за счет взаимодействия студентов друг с другом, они самостоятельно оценивают правильность суждений своих сокомандников путем отклонения наименее подходящих ответов. Отсутствие прямой оценки предметных знаний самим преподавателем ИЯ позволяет обойтись без создания педагогических кластеров в аудитории.

При адаптации кейс-метода под нужды медицинских направлений кейсом выступает прецедентная клиническая ситуация. Использование данной методики уже положительно зарекомендовало себя в обучении данной специальности [15–17], но попытки ее интеграции с языковым обучением пока не столь многочисленны. Специфика подобного задания заключается в сильно сниженном контроле профессиональных навыков, что вносит некоторые изменения в структуру кейса: акцент задания переносится, как уже было написано, на поиск решения проблемы самими студентами путем дискуссии, то есть преподаватель не может изменять содержание обсуждения сократовым методом. К тому же это исключает использование американского подвиды кейсов, которые большие

Таблица 1

Составляющие элементы процесса выполнения кейса

Этап	Преподаватель	Студенты
Проблематизация	Вводит следующую информацию: – жалобы пациента; – результаты физикального обследования; – результаты лабораторного обследования	Индивидуально формируют: – диагноз; – этиологию; – прогноз
Дискуссия	Следит за: – ходом обсуждения; – активностью участников	Коллективно формируют: – план лечения; – возможные осложнения
Консенсус	Оценивает прагматические и компенсаторные составляющие дискуссии	Референдумно принимают решение

по объему и имеют один верный ответ, что вынуждает остановить выбор на европейских, предполагающих плюрализм мнений и меньшие размеры. Его форма также изменяется, так как одной из целей является создание ясных прагматических связей, использование только машинопечатного текста нежелательно. Преподавателю необходимо задействовать как можно большее количество каналов восприятия, чтобы сформировать отчетливую связь языка с клинической и коммуникативной ситуациями.

Составление банка кейсов также претерпевает изменения. Из-за отсутствия достаточных знаний профессиональной направленности у преподавателя ИЯ приходится создавать методические кластеры. Кейсы могут быть получены двумя способами: либо путем заимствования таковых из англоязычной практики, либо путем перевода на ИЯ

заданий, составляемых предметниками. В любом случае материал на английском языке должен проходить проверку у преподавателей профессиональных дисциплин для использования под программу обучения направления подготовки.

Алгоритм выполнения кейса можно разбить на следующие элементы (табл. 1).

Выводы. На примере использования кейс-методов на медицинских направлениях подготовки удалось продемонстрировать перспективны интеграции профессионального и языкового обучения в рамках проблемного подхода в образовании. Это совмещение также позволяет более эффективно развить компенсаторные и прагматические лингвистические компетенции, что предоставляется более трудным при обучении ИЯ на неязыковых направлениях без привлечения эмпирического образования.

Список литературы

1. *Золотов П.Ю.* Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64
2. *Dewey J.* Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. N. Y.: WLC Books, 2009. 233 p.
3. *Брыксина И.Е., Мурунов С.С.* О повышении мотивации в изучении иностранных языков студентами языковых направлений подготовки // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 10 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 189-193.
4. *Коренева М.Р., Карбаинова М.Ю.* Методическая система формирования компенсаторной компетенции говорения // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 7. С. 205-212. DOI 10.18101/1994-0866-2017-7-205-212
5. *Брыксина И.Е.* Лингвометодические основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (билингвальный/бикультурный аспект) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 1 (153). С. 17-26. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26
6. *Брыксина И.Е.* Особенности межкультурного взаимодействия на занятиях по иностранному языку и факторы, влияющие на процесс межкультурной коммуникации, опосредованной текстом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 2 (154). С. 11-20. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20
7. *Ростовцева П.П.* Развитие компенсаторной компетенции в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 259-261.
8. *Виноградова О.С.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 28 с.
9. *Петрова В.Н.* Возможности применения технологии проблемно-ориентированного обучения (PBL) в практике высшего образования (на примере ТГУ) // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 112-124. DOI 10.17223/17267080/65/9
10. *Попова Н.В., Сухарева Т.Н.* Использование кейс-метода в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (81). С. 205-207.
11. *Брыксина И.Е., Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В., Мурунов С.С.* Обучение фонетике и приобщение к исследовательской деятельности студентов в условиях мультилингвизма // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования. Петрозаводск, 2019. С. 67-78.

12. Шустова С.В., Царенко Н.М. Дискурсивные маркеры как средство формирования прагмалингвистической компетенции // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2018. № 4 (2). С. 21-29. DOI 10.18413/2313-8912-2018-4-2-0-3
13. Хаусманн-Ушкова Н.В., Брыксина И.Е., Мурунов С.С. Обучение анималистической идиоматике в условиях мультилингвального образования // Высшее образование: проблемы и трансформации. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 232-243.
14. Цымбалюк А.Э., Виноградова В.О. Психологическое содержание soft skills // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 120-127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-1-0568
15. Гаранин А.А., Гаранина Р.М. Алгоритм составления кейса в процессе освоения клинических дисциплин в медицинском вузе // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 198-211. DOI 10.17853/1994-5639-2016-3-198-206
16. Баяхметова А.А. Опыт применения образовательной технологии кейс-стади в преподавании пропедевтики терапевтической стоматологии // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2014. № 3-2. С. 16-19.
17. Гаранина Р.М., Гаранин А.А. Методика проведения занятия методом кейс-анализа в медицинском вузе // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 89-95.

References

1. Zolotov P.Y. Rassmotreniye pragmaticheskoy kompetentsii kak strukturnogo komponenta inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii [Considering pragmatic competence as a structural component of foreign language communicative competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64 (In Russian).
2. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, WLC Books Publ., 2009, 233 p.
3. Bryxina I.E., Murunov S.S. O povyshenii motivatsii v izuchenii inostrannykh yazykov studentami yazykovykh napravleniy podgotovki [On increasing motivation in the study of foreign languages by students of linguistic programmes]. *Materialy 10 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Higher School Lecturer: Traditions, Problems, Prospects"]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2019, pp. 189-193. (In Russian).
4. Koreneva M.R., Karbainova M.Y. Metodicheskaya sistema formirovaniya kompensatornoy kompetentsii govoreniya [Methodic framework for developing the compensatory competency of speaking]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Buryat State University], 2017, no. 7, pp 205-212. DOI 10.18101/1994-0866-2017-7-205-212 (In Russian).
5. Bryxina I.E. Lingvometodicheskiye osnovy professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (bilingval'nyy/bikul'turnyy aspekt) [Linguistic and methodic basements of professionally-oriented foreign language teaching in non-linguistic institute of higher education (bilingual / bicultural aspect)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 1 (153), pp. 17-26. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26 (In Russian).
6. Bryxina I.E. Osobennosti mezhkul'turnogo vzaimodeystviya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku i faktory, vliyayushchiye na protsess mezhkul'turnoy kommunikatsii, oposredovannoy tekstom [Peculiarities of intercultural interaction during foreign language lessons and factors, influencing the process of intercultural communication, mediate by text]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 2 (154), pp. 11-20. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20 (In Russian).
7. Rostovtseva P.P. Razvitiye kompensatornoy kompetentsii v inoyazychnoy podgotovke studentov neyazykovykh vuzov [Development of compensatory competence in foreign language training of students of non-linguistic universities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2020, no. 3 (82), pp. 259-261. (In Russian).
8. Vinogradova O.S. *Formirovaniye inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii s ispol'zovaniyem problemnykh metodov obucheniya IYA na prodvinutom etape spetsializirovannogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Foreign Language Communicative Competence Using Problem Learning Methods of Foreign Language at an Advanced Stage of a Specialized University

- (Based on the Material of English Language). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2003, 28 p. (In Russian).
9. Petrova V.N. Vozmozhnosti primeneniya tekhnologii problemno-orientirovannogo obucheniya (PBL) v praktike vysshego obrazovaniya (na primere TGU) [Potential of problem based learning technology in high school practice]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 65, pp. 112-124. DOI 10.17223/17267080/65/9 (In Russian).
 10. Popova N.V., Sukhareva T.N. Ispol'zovaniye keys-metoda v obuchenii angliyskomu yazyku [The use of the case method in teaching English]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2018, no. 3 (81), pp. 205-207. (In Russian).
 11. Brykina I.E., Polyakov O.G., Khausmann-Ushkova N.V., Murunov S.S. Obucheniye fonetike i priobshcheniye k issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v usloviyakh mul'tilingvizma [Teaching phonetics and introducing students to research activities in the context of multilingualism]. *Sostoyaniye, problemy i perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya* [State, Problems and Prospects for the Development of Modern Education]. Petrozavodsk, 2019, pp. 67-78. (In Russian).
 12. Shustova S.V., Tsarenko N.M. Diskursivnyye markery kak sredstvo formirovaniya pragmalingvisticheskoy kompetentsii [Discursive markers as a means of forming pragmatic linguistic competence]. *Nauchnyy rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki – Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*, 2018, no. 4 (2), pp. 21-29. DOI 10.18413/2313-8912-2018-4-2-0-3 (In Russian).
 13. Khausmann-Ushkova N.V., Brykina I.E., Murunov S.S. Obucheniye animalisticheskoy idiomatike v usloviyakh mul'tilingval'nogo obrazovaniya [Teaching animalistic idioms in the context of multilingual education]. *Vyssheye obrazovaniye: problemy i transformatsii* [Higher education: Problems and Transformations]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019, pp. 232-243. (In Russian).
 14. Tsybalyuk A.E., Vinogradova V.O. Psikhologicheskoye sodержaniye soft skills [Psychological content of soft skills]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 6 (111), pp. 120-127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-1-0568 (In Russian).
 15. Garanin A.A., Garanina R.M. Algoritm sostavleniya keysa v protsesse osvoyeniya klinicheskikh distsiplin v meditsinskom vuze [The algorithm of the case formation during the development of clinical disciplines in medical school]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2016, no. 3 (132), pp. 198-211. DOI 10.17853/1994-5639-2016-3-198-206 (In Russian).
 16. Bayahmetova A.A. Opyt primeneniya obrazovatel'noy tekhnologii keys-stadi v prepodavanii propedevtiki terapevticheskoy stomatologii [Experience of educational technology case study in teaching of propedeutics therapeutic dentistry]. *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo meditsinskogo universiteta* [Bulletin of Kazakh National Medical University], 2014, no. 3-2, pp. 16-19. (In Russian).
 17. Garanina R.M., Garanin A.A. Metodika provedeniya zanyatiya metodom keys-analiza v meditsinskom vuze [Case studies method in medical school]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 2, pp. 89-95. (In Russian).

Информация об авторе

Глушенко Оксана Александровна, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации. Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>

Поступила в редакцию 25.09.2020 г.

Поступила после рецензирования 23.10.2020 г.

Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the author

Oksana A. Glushchenko, Senior Lecturer of Linguistic Communication Department. A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow, Russian Federation. E-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>

Received 25 September 2020

Reviewed 23 October 2020

Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78
УДК 378

Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения

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

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

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

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

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

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

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

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great

1 Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation

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

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

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

Аннотация. Одним из новых подходов к преподаванию иностранного языка для профессионального общения в неязыковых вузах, включая аграрные, выступает интегрированное предметно-языковое обучение. В отличие от иностранного языка для специальных целей интегрированный подход ставит своей целью в рамках одного курса формировать иноязычную коммуникативную компетенцию и профессиональные компетенции студентов. В этом случае дисциплина «Иностранный язык для профессионального общения» направлена на внутрипрофильную специализацию. Однако основная сложность при разработке интегрированного курса возникает в определении предметно-тематического содержания обучения, отражающего будущую профессиональную деятельность студентов. Преподаватель иностранного языка по объективным причинам не компетентен выделить данное предметно-тематическое содержание обучения. В этой связи межкафедральное взаимодействие представляется в качестве действенного и эффективного решения сложившейся проблемы. В настоящей работе: а) определена актуальность межкафедрального взаимодействия для разработки интегрированных курсов; б) выделены ключевые различия между обучением иностранному языку для специальных целей и интегрированным предметно-языковым обучением; в) проиллюстрировано межкафедральное взаимодействие на всех этапах разработки интегрированного курса и учебных материалов. Таких этапов в работе выделяется семь: 1) оценка потребностей студентов; 2) определение целей и задач курса; 3) определение тем курса или предметно-тематических модулей; 4) определение подтем каждого предметно-тематического модуля; 5) отбор иноязычных текстов профессиональной направленности; 6) разработка проблемных заданий иноязычной речевой и профессиональной направленности; 7) оценка курса.

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

Для цитирования: Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С. Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального ино-

странного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 69-78. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78

Abstract. One of the new approaches to foreign language teaching for professional communication in non-linguistic universities, including agrarian ones, is content and language integrated learning. In contrast to a foreign language for special purposes, an integrated approach aims to develop a foreign language communicative competence and professional competence of students within one course. In this case, the discipline “Foreign Language for Professional Communication” is aimed at intra-profile specialization. However, the main difficulty in developing an integrated course arises in determining the subject-thematic content of training, reflecting the future professional activities of students. A foreign language teacher, for objective reasons, is not competent to highlight this subject-thematic content of education. In this regard, interdepartmental interaction is presented as an effective and efficient solution to the current problem. In this work we: a) determine the relevance of interdepartmental interaction for the development of integrated courses; b) highlight the key differences between teaching a foreign language for special purposes and content and language integrated learning; c) illustrate interdepartmental interaction at all stages of the development of an integrated course and teaching materials. There are seven such stages in the work: 1) assessment of students’ needs; 2) defining the goals and objectives of the course; 3) definition of course topics or subject-thematic modules; 4) definition of subtopics of each subject-thematic module; 5) selection of foreign language texts of a professional orientation; 6) development of problematic tasks of foreign language speech and professional orientation; 7) course assessment.

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

For citation: Kapranchikova K.V., Zavgorodnyaya E.L., Saenko E.S. Mezhhkafedral’noye vzaimodeystviye v agrarnom vuze kak osnova dlya razrabotki kursa professional’nogo inostrannogo yazyka na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Interdepartmental interaction in an agrarian university as a basis for the development of a professional foreign language course based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 69-78. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время в преподавании иностранного языка для профессионального общения в российских вузах все большую популярность приобретает интегрированное предметно-языковое обучение (Content and Language Integrated Learning) [1; 2]. Этот подход был предложен Д. Маршем в 1990 гг. и постепенно приходит на смену широко распространенному в нашей стране преподаванию иностранного языка для специальных целей (Language for Specific Purposes) [3]. Отличительная особенность интегрированного предметно-языкового обучения заключается в том, что в ходе изучения одного курса студенты одновременно овладевают профильной специальностью (или профильной дисциплиной) и иностранным языком. В этом случае дисциплина «Иностранный язык для профессионального общения» направле-

на на внутрипрофильную специализацию студентов [4]. Однако, несмотря на то, что теоретически интегрированное предметно-языковое обучение имеет ряд преимуществ, преподаватели иностранных языков вузов испытывают сложности в реализации этого подхода на практике. Одна из таких сложностей связана с тем, что имеющиеся учебные программы дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения» и соответствующие учебные материалы разработаны в рамках другого подхода – иностранного языка для специальных целей [5], – который не ставит овладение профильной специальностью в качестве одной из целей обучения. Центральным элементом программы выступает изучение иностранного языка, а тематическое содержание курса не всегда, не системно и не полно отражает содержание конкретной профильной дисциплины. Все это обуславливает необходимость разработки

рабочих программ интегрированных курсов и соответствующих учебных материалов на основе интегрированного предметно-языкового обучения [6].

Кроме того, некоторыми авторами неоднократно поднимался вопрос о требованиях к компетентности преподавателя или группы преподавателей для разработки и преподавания интегрированного курса. В частности, в своей работе П.В. Сысоев утверждает, что создание полноценного интегрированного курса и далее его преподавание возможно в двух случаях [7]. В первом – преподаватель обладает двумя высшими образованиями (лингвистическим и специальным (в области профессиональной деятельности студентов нелингвистических направлений подготовки или специальностей)). Во втором – преподавание интегрированного курса осуществляется на основе тандем-метода (преподавательский тандем), как это представлено в исследованиях П.В. Сысоева и О.О. Амерхановой [8; 9], двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем профильной специальности. К каждому из них предъявляются отдельные требования. Преподаватель иностранного языка обучает и контролирует формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, а преподаватель профильной специальности – профессионально ориентированное содержание.

Несмотря на объективные преимущества как преподавателя интегрированного курса с двумя высшими образованиями, так и тандем-метода, для большинства вузов и образовательных контекстов наиболее реальный способ разработки программы и учебных материалов интегрированного курса – это тесное взаимодействие преподавателей иностранного языка с профильными кафедрами.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ И ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

Во многих публикациях последних лет ученые неоднократно обращались к вопросу сопоставления целей обучения и содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в рамках двух подходов: иностранного языка для специальных

целей и интегрированного предметно-языкового обучения [7; 10–13]. Остановимся кратко на положениях двух подходов с целью определения ключевых различий между ними, которые должны быть отражены при разработке курса «Иностранный язык для профессионального общения» и при составлении соответствующих учебных материалов [1].

Иностранный язык для специальных целей как подход был впервые предложен и описан в одноименной монографии Т. Хатчинсона и А. Вотерс в 1987 г. [3]. Ученые подробно описали контекст зарождения и этапы развития данного подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения. Основной целью обучения иностранному языку в рамках данного подхода выступает формирование и развитие лексической и переводческой компетенций. Студенты изучают профессионально ориентированную лексику и переводят тексты профессионального содержания с родного языка на иностранный язык и наоборот. В рамках решения поставленных перед данным подходом задач он реализуется на основе грамматико-переводного метода и частично на основе коммуникативного метода. Что касается предметно-тематического содержания курса профессионального иностранного языка [6], преподаваемого в рамках «иностранного языка для специальных целей», то курс включает ряд нередко несвязанных между собой тем профильной направленности. Предметное содержание, как правило, повторяет предметное содержание профильных дисциплин, изучаемых студентами ранее. В подавляющем большинстве случаев курс ведется преподавателем иностранного языка, не имеющего дополнительного образования в сфере направления подготовки конкретной группы студентов.

В начале 1990-х гг. на смену иностранному языку для специальных целей приходит новый подход – «интегрированное предметно-языковое обучение» [6]. Его основоположник Д. Марш утверждает, что ключевое отличие интегрированного подхода от иностранного языка для специальных целей кроется в двойной цели обучения: с одной стороны, студенты изучают иностранный язык для профессионального общения [2; 5], а с другой – обучение иностранному языку строится на предметно-тематическом содер-

жании одной из профильных дисциплин. Это означает, что в рамках интегрированного курса студенты еще овладевают и профильной дисциплиной. Ученый выделил следующие ключевые положения интегрированного подхода:

- «иностранный язык выступает одновременно целью обучения и средством овладения профильной дисциплиной;
- изучение профильной дисциплины происходит на иностранном языке;
- центральным элементом обучения выступает овладение студентами видами речевой деятельности для полноценной коммуникации на профессиональные темы;
- достижение реальных результатов возможно через 5–7 лет» [2].

Проведем краткий анализ и сопоставление двух подходов: «Иностранный язык для специальных целей» и «Интегрированное предметно-языковое обучение». Безусловно, будет несправедливо говорить о том, какой из подходов будет «лучше» другого. Каждый из них появился для решения конкретных методических задач в рамках конкретного методического контекста. В частности, если ставится задача научить студентов профессиональной лексике, и их уровень владения иностранным языком достаточно низкий – A1-A2, то иностранный язык для специальных целей может быть оптимальным подходом. Если же перед преподавателем ставится иная задача, например, научить студентов и иностранному языку, и конкретной профильной дисциплине, то в данном случае интегрированное обучение будет более подходящим подходом.

Разработка подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения происходила одновременно с разработкой коммуникативного метода обучения иностранному языку. Это объясняет тот факт, что первоначально ориентированный на обучение профессиональной лексике [5], иностранный язык для специальных целей стал включать элементы коммуникативного обучения.

Немаловажный момент при выборе и использовании подходов к обучению профессиональному иностранному языку связан с уровнем владения иностранным языком студентов. В отличие от иностранного языка для специальных целей, преподавание которому

возможно для студентов с уровнем владения от A1 и выше, интегрированный подход можно реализовывать со студентами с уровнем владения языком B1-B2. При владении языком ниже уровня B1 студенты не смогут выполнять задания на развитие речевой компетенции в профессиональной сфере общения. При владении иностранным языком на уровне B2 и выше потребность в интегрированном подходе может исчезнуть, так как к моменту достижения уровня B2 студенты уже овладеют необходимыми речевыми умениями и языковыми навыками для изучения профильной дисциплины на иностранном языке, где сам иностранный язык уже будет не целью обучения, а средством овладения профильной дисциплиной (EMI – English as a Medium of Instruction).

Ключевым же различием между данными двумя подходами является степень погружения в профильную специальность. В рамках иностранного языка для специальных целей студенты изучают профильно-ориентированное предметное содержание обучения, которое представлено фрагментарно и, как правило, не отличается новизной. Студенты изучают иностранный язык на материале, который им уже давно известен и не нес дополнительной новизны. Интегрированный же подход ставит своей целью наряду с формированием профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции овладение студентами новой отдельной профильной дисциплиной или профессионально ориентированным содержанием. Предметное содержание обучения в рамках интегрированного курса представлялось более системно и последовательно. Однако основная сложность, которую испытывают преподаватели иностранного языка, заключается в отборе предметно-тематического содержания обучения интегрированного курса [6].

МЕЖКАФЕДРАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Одним из решений проблемы разработки учебных программ интегрированных курсов и соответствующих учебных материалов выступает тесный контакт с представителями профильных кафедр. В методической лите-

ратуре имеется описание опыта организации межкафедрального взаимодействия при разработке интегрированных курсов и учебных материалов по профессиональному иностранному языку. В своей статье Н.В. Попова, Н.И. Алмазова, Т.Г. Евтушенко и О.В. Зиновьева раскрывают опыт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого по организации внутривузовского межкафедрального сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку [14].

В Воронежском государственном аграрном университете им. императора Петра I на кафедре русского и иностранного языков в последнее время ведется работа по созданию интегрированных курсов профессионального иностранного языка для студентов направлений подготовки и специальностей аграрного профиля. Преподаватели кафедры тесно взаимодействуют с преподавателями факультета агрономии, агрохимии и экологии (кафедрой агрохимии, почвоведения и агроэкологии, кафедрой плодоводства и овощеводства, кафедрой земледелия, растениеводства и защиты растений, кафедрой селекции, семеноводства и биотехнологии) и факультета технологии и товароведения (кафедрой технологии хранения и переработки сельскохозяйственной продукции, кафедрой товароведения и экспертизы товаров, кафедрой химии, кафедрой технологического оборудования, процессов перерабатывающих производств, механизации сельского хозяйства и безопасности жизнедеятельности) [1]. Такое взаимодействие преподавателей интегрированных курсов по профессиональному иностранному языку с преподавателями профильных кафедр позволило:

- разработать программы интегрированных курсов по профессиональному иностранному языку для студентов направлений подготовки «Агрохимия и агропочвоведение», «Садоводство», «Агроинженерия», «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»;
- осуществить отбор предметно-тематического содержания обучения профессиональному иностранному языку студентов направлений подготовки «Агрохимия и агропочвоведение» (К.В. Капранчикова) [1], «Садоводство» (профили «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодо-

овощеводство и виноградарство») (А.Г. Соломатина) [15], «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» (профили «Экспертиза качества и безопасность сельскохозяйственной продукции», «Технология производства и переработки продукции растениеводства» и «Технология производства и переработки продукции животноводства») (Ю.В. Токмакова) [5], «Агроинженерия» (профили «Машины и оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции», «Технические системы в агробизнесе», «Технический сервис в агропромышленном комплексе» и «Электро-оборудование и электротехнологии в АПК») (Т.В. Байдикова) [6; 16];

- разработать учебные материалы для студентов данных направлений подготовки, отражающие специфику их будущей профессиональной деятельности.

ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА НА ОСНОВЕ МЕЖКАФЕДРАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В своем исследовании К.В. Капранчикова, Е.Л. Завгородняя, Р.Г. Белянский на основе анализа работ Т.С. Серовой, П.В. Сысоева, К. Грейвз предложили этапы разработки интегрированного курса профессионального иностранного языка, включающего семь этапов [6; 17–19]. Рассмотрим коротко эти этапы и предложим описание организации межкафедрального взаимодействия на каждом из них (табл. 1).

Рассмотрим подробнее, как осуществляется межкафедральное взаимодействие при разработке интегрированного курса. *На первом этапе* разработчики интегрированного курса проводят оценку потребностей студентов. Учитывая, что иностранный язык для профессионального общения направлен на внутрипрофильную специализацию, эту оценку потребностей должны проводить два специалиста: преподаватель иностранного языка и преподаватель профильной кафедры. Преподаватель иностранного языка определяет уровень владения иностранным языком студентов, их потребности в дальнейшем изучении иностранного языка (по аспектам языка и видам речевой деятельности) в соответствии с современными ФГОС ВО. Препо-

Таблица 1

Этапы разработки интегрированного курса на основе межкафедрального взаимодействия

№ п/п	Наименование этапа	Преподаватель иностранного языка	Преподаватель специальности
1	Оценка потребностей студентов	определяет языковые потребности студентов в области формирования иноязычной коммуникативной компетенции	определяет профессиональные потребности студентов с позиции формирования профессиональных или общепрофессиональных компетенций
2	Определение целей и задач курса	определяет цели и задачи курса с позиции формирования иноязычной коммуникативной компетенции	определяет цели и задачи курса с позиции формирования профессиональных и общепрофессиональных компетенций
3	Определение тем курса или предметно-тематических модулей	определяет номенклатуру речевых умений и языковых навыков речи, развиваемых и формируемых в ходе интегрированного курса	предлагает предметно-тематические модули интегрированного курса
4	Определение подтем каждого предметно-тематического модуля	согласует подтемы в рамках каждого предметно-тематического модуля интегрированного курса	предлагает подтемы в рамках каждого предметно-тематического модуля интегрированного курса
5	Отбор иноязычных текстов профессиональной направленности	осуществляет отбор иноязычных текстов профессиональной направленности	координирует отбор иноязычных текстов профессиональной направленности и консультирует преподавателя иностранного языка
6	Разработка проблемных заданий иноязычной речевой и профессиональной направленности	разрабатывает проблемные языковые задания на развитие видов речевой деятельности и формирование профессиональных компетенций студентов	консультирует и предлагает задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов
7	Оценка курса	осуществляет оценку интегрированного курса с позиции эффективности в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов и формирования профессиональных компетенций	осуществляет оценку интегрированного курса с позиции формирования профессиональных компетенций студентов

даватель профильной специальности определяет профессиональные потребности студентов с позиции формирования их профессиональных и общепрофессиональных компетенций.

На втором этапе в зависимости от потребностей студентов разработчики курса формулируют цели и задачи интегрированного курса. Ввиду того, что интегрированное предметно-языковое обучение ориентировано на одновременное изучение и иностранного языка, и профильной специальности, таких целей будет две: 1) формирование иноязычной коммуникативной компетенции (преподаватель иностранного языка); 2) формирование профессиональной(-ых) компетенции(-ий) или общепрофессиональной(-ых) компетенции(-ий) (преподаватель профильной специальности).

На третьем этапе преподаватели разрабатывают предметно-тематические модули курса. Основным стержнем интегрированного курса выступает профессионально ориентированное предметное содержание. В этой

связи преподаватель профильной специальности должен определиться, будет ли интегрированный курс основан на предметном содержании одной профессиональной дисциплины, направленной на формирование конкретной профессиональной компетенции, или же интегрированный курс будет включать в себя несколько тематических модулей, относящихся к разным профильным дисциплинам и направленным на формирование разных профессиональных компетенций [4]. В любом случае преподаватель профильной специальности выделяет предметно-тематические модули интегрированного курса. Преподаватель иностранного языка выделяет грамматические темы и определяет номенклатуру речевых умений (по видам речевой деятельности), которые необходимо формировать и развивать в рамках каждого модуля.

На четвертом этапе преподаватель профильной специальности определяет перечень подтем в рамках каждого предметно-тематического модуля. Преподаватель иностранного языка распределяет по модулям

конкретный перечень языковых навыков и речевых умений. Данные перечни будут необходимы для отбора иноязычных текстов профессиональной направленности.

На пятом этапе преподаватель иностранного языка осуществляет поиск и отбор иноязычных текстов профессиональной направленности в соответствии с тематикой и проблематикой модуля и сложностью языкового материала. Преподаватель профильной специальности консультирует преподавателя иностранного языка и помогает с отбором профессиональных иноязычных текстов при владении иностранным языком.

На шестом этапе на основе подобранных текстов профессиональной направленности преподаватель иностранного языка разрабатывает комплекс упражнений и заданий на формирование грамматических и лек-

сических навыков, а также на развитие видов речевой деятельности. Кроме того, учитывая двойственную направленность интегрированного курса, учебные материалы должны содержать проблемные задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов. Значительную помощь в этом должны оказать преподаватели профильных кафедр, владеющие необходимой информацией.

На седьмом этапе преподаватели осуществляют оценку эффективности интегрированного курса. Преподаватель профильной специальности – эффективности с позиции формирования профессиональных компетенций, а преподаватель иностранного языка – с позиции формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Капраничкова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55
2. Marsh D. Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
3. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
4. 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.
5. Токамова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
6. Капраничкова К.В., Завгородняя Е.Л., Белянский Р.Г. Разработка учебного курса профессионального иностранного языка в аграрном вузе на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 83-93. DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-185-83-93
7. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
8. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149-169. DOI 10.17223/19996195/36/12
9. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288.
10. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. Т. 2. № 6. С. 175-184.
11. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38
12. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42

13. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина 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.
14. Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 7. С. 32-42.
15. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
16. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
17. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное интегративное взаимосвязанное обучение иностранным языкам и дисциплинам естественно-научного и общетехнического циклов на первом этапе бакалавриата в политехническом университете // *Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам: Опыт российских вузов*. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2018. С. 73-124.
18. Sysoyev P. Developing English for specific purposes course using a learner-centered approach: a Russian experience // *The Internet TESL Journal*. 2000. Vol. 6. № 3. P. 1-8.
19. Graves K. A framework of course development process // *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 12-38.

References

1. Kapranchikova K.V. Osobennosti otbora predmetnogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuze [Features of the selection of the subject content of teaching a foreign language in the agrarian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55. (In Russian).
2. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne Publ., 1994.
3. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
4. Sysoyev P.V. Etapy razrabotki uchebnykh materialov dlya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Stages of developing educational materials for content and language integrated learning]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2020, no. 3, pp. 169-178. (In Russian).
5. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44. (In Russian).
6. Kapranchikova K.V., Zavgorodnyaya E.L., Belyanskiy R.G. Razrabotka uchebnogo kursa professional'nogo inostrannogo yazyka v agrarnom vuze na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Teaching course development of a professional foreign language in an agrarian university based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 83-93. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-83-93. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).

8. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via tandem-method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 36, pp. 149-169. DOI 10.17223/19996195/36/12. (In Russian).
9. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem method on mastering Post-Graduate Students in written scientific discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. (In Russian).
10. Zavyalov V.V. Modeli obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki [Models of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for the professional purposes]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2018, vol. 2, no. 6, pp. 175-184. (In Russian).
11. Zavyalov V.V. Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of “Jurisprudence” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38. (In Russian).
12. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzovskoy sredy [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (In Russian).
13. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
14. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinovyeva O.V. Opyt vnutrivuzovskogo sotrudnichestva v protsesse sozdaniya professional'no-orientirovannykh uchebnikov po inostrannomu yazyku [Experience of intra-university cooperation in the process of creating professionally-oriented foreign language textbooks]. *Vysshneye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 7, pp. 32-42. (In Russian).
15. Solomatina A.G. Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuzovskoy sredy [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian).
16. Baydikova T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-65-74. (In Russian).
17. Serova T.S. Professional'no-orientirovannoye integrativnoye vzaimosvyazannoye obucheniye inostrannym yazykam i distsiplinam estestvenno-nauchnogo i obshchetechnicheskogo tsiklov na pervom etape bakalavriata v politekhnicheskoy universitete [Professionally-oriented integrative interconnected teaching of foreign languages and disciplines of natural science and general technical cycles at the first stage of a Bachelor's Degree at a polytechnic university]. *Integrirovannoye obucheniye inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam: Opyt rossiyskikh vuzov* [Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines: Experience of Russian Universities]. St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ., 2018, pp. 73-124. (In Russian).
18. Sysoyev P. Developing English for specific purposes course using a learner-centered approach: a Russian experience. *The Internet TESL Journal*, 2000, vol. 6, no. 3, pp. 1-8.
19. Graves K. A framework of course development process. *Teachers as Course Developers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 12-38.

Информация об авторах

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

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

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

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

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

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

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

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

Поступила в редакцию 24.12.2020 г.
Поступила после рецензирования 21.01.2021 г.
Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the authors

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

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

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

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

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

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

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

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

Received 24 December 2020
Reviewed 21 January 2021
Accepted for press 26 February 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-79-89
УДК 372.811.161.1

Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному

Марина Владимировна ХОЛОДКОВА, Жанна Ивановна ЖЕРЕБЦОВА,
Татьяна Александровна ДЬЯКОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0335-9804>, e-mail: mvholodkova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>, e-mail: zherebtsova@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>, e-mail: larionova86@mail.ru

Implementation of game technologies in distance learning of Russian as a foreign language

Marina V. KHOLODKOVA, Zhanna I. ZHEREBTSOVA,
Tatiana A. DYAKOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0335-9804>, e-mail: mvholodkova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>, e-mail: zherebtsova@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>, e-mail: larionova86@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены возможности реализации игровых технологий при дистанционном обучении РКИ с помощью онлайн-сервисов. Актуальность работы обусловлена развитием цифровизации образования и высоким дидактическим потенциалом игровой деятельности. Цель данного исследования – сформулировать методические рекомендации по отбору сервисов Веб 2.0 для реализации игровых технологий, направленных на формирование языковой, коммуникативной, лингвострановедческой компетенций иностранных студентов при дистанционном обучении их русскому языку. В ходе исследования проанализированы приемы и способы использования игровых онлайн-заданий при обучении РКИ с позиции следующих признаков: методических задач, формата дистанционного обучения, количества игроков, наличия автоматической проверки ответов, характера выбора, наличия творческого компонента, возможности мгновенного переключения игрового шаблона в рамках одного контента, особенностей перевода. Сделан вывод, что многие традиционные игровые приемы, ставшие привычными в очной работе, могут быть применены при обучении на расстоянии. Онлайн-инструменты делают возможным организацию в цифровой среде манипулятивной игровой деятельности, командной игры, коммуникации в увлекательной для учащихся форме. Результаты настоящего исследования существенны как для понимания методических особенностей процесса организации дистанционного обучения в целом, так и для эффективного использования игровых технологий при обучении иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; игровые технологии; онлайн-сервисы; дистанционное обучение

Для цитирования: Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И., Дьякова Т.А. Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 79-89. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-79-89

Abstract. The possibilities of implementing game technologies for distance learning of Russian as a foreign language using online services are considered. The relevance of the work is due to the development of education digitalization and the high didactic potential of gaming. The purpose of

this study is to formulate guidelines for the selection of Web 2.0 services for the implementation of gaming technologies aimed at the development of linguistic, communicative, linguistic-cultural competences of foreign students in the course of distance learning of their Russian language. The study analyzed the techniques and methods of using online game tasks in teaching Russian as a foreign language from the standpoint of the following features: methodic tasks, distance learning format, the number of players, the presence of automatic verification of answers, the nature of the choice, the presence of a creative component, the possibility of instant switching of the game template within one content, translation features. It is concluded that many traditional game techniques that have become habitual in face-to-face work can be applied in distance learning. Online tools make it possible to organize manipulative play activities, team play, and communication in a digital environment in a form that is fun for students. The results of this study are essential both for understanding the methodic features of the organizing distance learning process in general, and for the effective use of gaming technologies when teaching Russian to foreigners.

Keywords: Russian as a foreign language; game technologies; online services; distance learning

For citation: Kholodkova M.V., Zhrebtsova Z.I., Dyakova T.A. Realizatsiya igrovyykh tekhnologiy pri distantsionnom obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Implementation of game technologies in distance learning of Russian as a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 79-89. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-79-89 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Игровые технологии в сфере образования входят в число приоритетных объектов научно-практических педагогических исследований, что обусловлено высоким дидактическим потенциалом игровой деятельности. В методической литературе подробно описаны игровые методы и приемы при очном обучении. В настоящее время актуальным становится исследование возможностей реализации игровых технологий при дистанционном обучении.

В связи с активным развитием цифрового обучения целесообразно, на наш взгляд, отдельно выделять такое направление, как электронная игропедагогика. Очевидно, что целый ряд вопросов в этом направлении остается открытым и нуждается в исследовании эмпирическом и теоретическом. Приведем основные вопросы, возникающие в процессе реализации игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

1. Можно ли в дистанционном формате обучения РКИ реализовать игровые технологии в полном объеме? Каковы различия в применении игровых технологий при очном и дистанционном обучении РКИ?

2. Какие инструменты Веб 2.0 (Web 2.0) позволят педагогу, имеющему небольшой опыт работы в цифровой обучающей среде, проявить свою игровую компетентность?

3. Каково оптимальное распределение игровых заданий при асинхронном и синхронном форматах дистанционного обучения? Какие игры целесообразно предлагать асинхронно, а какие – синхронно?

4. Как обеспечить интерактивность между участниками учебного процесса во время игры при дистанционном обучении?

5. Какие различия существуют в организации дистанционной игровой деятельности при индивидуальном обучении и работе в группе?

6. Каков дидактический потенциал инструментов Веб 2.0 при проведении коммуникативных игр, а также игровых заданий, нацеленных на формирование командного духа учебной группы?

7. Каковы риски реализации игровых технологий с помощью онлайн-сервисов при дистанционном обучении?

В ходе настоящего эмпирического исследования возможностей реализации игровых технологий в процессе обучения РКИ в дистанционном формате ответим на поставленные вопросы.

В современных научных изданиях подробно рассматриваются вопросы использования в образовательном процессе сервисов Веб 2.0, которые открывают перед педагогической практикой широкие возможности самостоятельного создания сетевого учебного содержания [1; 2]. Целый ряд статей посвящен исследованию дидактического потен-

циала и технических особенностей отдельных онлайн-сервисов, таких как Kahoot! [3; 4], Quizlet [5], H5P [6], Wizer.me [7] и др. В целом подчеркивается, что использование игровых технологий, реализуемых с помощью сервисов Веб 2.0, оказывает положительное влияние на эффективность учебного процесса.

Следует отметить работу А. Ванга и Р. Тахир, которые на основе результатов 93 исследований сервиса Kahoot! провели системный анализ дидактического потенциала этого инструмента и представили его объективную характеристику [4]. Норвежские ученые пришли к выводу, что Kahoot! оказывает положительное влияние на успеваемость учащихся, динамику урока. Вместе с тем принимаются во внимание проблемы, с которыми сталкиваются участники учебного процесса в работе с этим сервисом: у студентов возникают технические и психологические трудности, такие как ненадежное интернет-соединение, отсутствие возможности изменить ответ после отправки, состояние стресса, возникающее по причине нехватки времени на ответ, страх проигрыша; педагоги, в свою очередь, выражают сомнения в правильности оценивания учащихся на основе скорости их ответов [4]. Анализируя данные проблемы, следует согласиться с рассмотрением игровой электронной викторины как приема формирующего оценивания [8].

Кроме того, при многократном использовании той или иной игровой технологии в учебном процессе существует риск снижения ее мотивационного потенциала. Исследуя эту проблему, А. Ванг провел эксперимент, в результате которого заметил лишь небольшое снижение мотивации и вовлеченности студентов после частого проведения викторин и опросов в игровой форме с помощью сервиса Kahoot! В качестве основного фактора, удерживающего внимание студентов, был отмечен соревновательный характер Kahoot! [9].

В игропедагогике важное место занимает коллаборативность. Подчеркивается, что многопользовательские игры, предполагающие взаимодействие между несколькими игроками, обладают большим мотивационным потенциалом, поскольку соревновательный компонент подкрепляется в двух направлениях: с одной стороны, за счет соперничества между игроками (“competitive reinforcement”),

с другой – с помощью атмосферы сотрудничества между участниками игры (“collaborative reinforcement”) [10].

При наличии довольно большого количества научно-практических работ, посвященных исследованию дидактических возможностей применения онлайн-сервисов в аудитории при очном обучении, мало освещенными остаются вопросы реализации игровых технологий с помощью инструментов Веб 2.0 при дистанционном обучении РКИ.

Отметим, что организующим принципом дистанционного обучения является принцип интерактивности [11–13]. В цифровой среде критически важно проектировать интерактивность трех типов: 1) обучающегося со средой обучения; 2) обучающегося с преподавателем и 3) обучающегося с другими обучающимися [12, с. 1883]. В ходе дистанционного обучения интерактивность «выступает фактором психологической компенсации физической разобщенности участников учебного процесса» [11, с. 162].

Исследуя вопросы дистанционного обучения, необходимо разделять понятия синхронного и асинхронного форматов обучения. В отличие от асинхронного формата, в котором действия участников разделены во времени, синхронный формат предполагает одновременное включение в учебный процесс. Под синхронным онлайн-уроком следует понимать урок в режиме реального времени, имитирующий традиционный урок, когда преподаватель и студенты взаимодействуют в одно и то же время. При асинхронном онлайн-уроке обучающийся имеет возможность работать с учебным контентом в любое время и получать либо мгновенную обратную связь системы, либо отсроченную оценку преподавателя [12; 14]. Формат дистанционного обучения, синхронный или асинхронный, безусловно, определяет особенности урока, в частности, способы проектирования интерактивности в ходе реализации игровых технологий.

В условиях дистанционного обучения особое внимание уделяется роли эмоций, оказывающих сильное влияние на вовлеченность и достижения студентов в онлайн-среде [15], что свидетельствует об актуальности научно-практических исследований возможностей реализации игровых технологий в цифровой обучающей среде.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Цель данного исследования – сформулировать методические рекомендации по отбору сервисов для реализации игровых технологий, направленных на формирование языковой, коммуникативной, лингвострановедческой компетенций иностранных студентов при дистанционном обучении их русскому языку. В центре нашего внимания – обозначенные выше вопросы, возникающие в процессе дистанционного преподавания РКИ.

Основанием для исследования вопросов реализации игровых технологий в процессе обучения РКИ послужили, с одной стороны, сведения, имеющиеся в научной литературе, посвященные проблемам использования электронных образовательных ресурсов и интернет-сервисов в лингводидактической практике, и наблюдения авторов исследования в ходе осуществления собственной профессиональной деятельности – обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному, с другой стороны.

В настоящей работе мы не приводим полную сравнительную характеристику технических возможностей отдельных онлайн-сервисов, поскольку, как показывают наблюдения, наличие или отсутствие определенной функции конструктора – параметр непостоянный. С одной стороны, некоторые сервисы расширяют свои возможности: так, с помощью Kahoot! (<https://kahoot.com>) преподаватели теперь могут проводить викторины не только в режиме реального времени, но и асинхронно; в сервисе Flippity появились такие новые интересные для игропрактиков шаблоны, как генератор случайных событий “Flippity Randomizer”, настольная игра “Flippity Board Game”, таблица лидеров “Flippity Leader Board” (<https://www.flippity.net>); ценный для проведения онлайн-игр генератор случайных имен и изображений «Колесо» Мартина Омандера (<https://wheelofnames.com/ru/>) теперь имеет русскоязычную версию благодаря инициативе и переводу доцента Г.О. Аствацатурова. С другой стороны, в ряде сервисов появляются платные ограничения: например, в сервисе по разработке интерактивных рабочих листов Wizer.me (<https://wizer.me>), изначально полностью бесплатном, ограничена возможность добавления заданий к видео; в сервисе по созданию

говорящих анимированных персонажей Voki (<https://www.voki.com>) опция встраивания (embed) своего видеопродукта стала недоступной в бесплатной версии.

Авторы данной работы имеют большой опыт работы с онлайн-сервисами по созданию игровых заданий для изучающих РКИ и реализации игровых технологий как в очном, так и в дистанционном обучении РКИ на подготовительном отделении вуза. Результаты исследования, изложенные в настоящей работе, основаны на таких эмпирических методах, как наблюдение, сравнение, эксперимент.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассматривая возможности реализации игровых технологий в цифровой среде, необходимо уточнить, что не каждое задание, созданное с помощью инструмента Веб 2.0, имеет игровой характер. Безусловно, важно учитывать такие принципы дидактических игр, как активность и эмоциональность участников, коллективность, результативность, развитие игровой динамики, взаимосвязь игровой и неигровой деятельности и др. [16, с. 32-33].

Подробное изучение потенциала сервисов Веб 2.0 при дистанционном обучении РКИ позволило классифицировать игровые онлайн-задания на основе учета следующих признаков:

- методических задач, которые решаются в процессе игры: фонетические, лексические, грамматические, коммуникативные и лингвострановедческие;
- формата дистанционного обучения: синхронные и асинхронные;
- количества игроков: многопользовательские (в том числе парные) и индивидуальные;
- наличия автоматической проверки ответов: игры с заданным ответом и манипулятивные игры;
- характера выбора: рандомные игры и игры с осознанным выбором;
- наличия творческого компонента: творческие игры и игры-тренажеры;
- наличия возможности мгновенного переключения игрового шаблона в рамках одного контента: игры, имеющие вариатив-

ные шаблоны, и игры, созданные по одному шаблону;

– особенностей перевода: игры, имеющие русскоязычную версию (интерфейс и контент полностью на русском языке); игры, в которых поддерживается кириллица, но сохраняется англоязычный интерфейс; игры, не имеющие русскоязычной версии и не поддерживающие кириллицу.

На основе данной классификации проанализируем способы использования игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку иностранных студентов подготовительного отделения вуза.

При формировании **фонетических навыков** на синхронном онлайн-уроке РКИ эффективным становится обращение к игровой манипулятивной деятельности, реализуемой на базе виртуальных досок Miro, Google Jamboard или с помощью Google Drawings, Google Slides. Учитывая то, что данные онлайн-инструменты позволяют создавать «стикеры» с надписями, передвигать объекты и накладывать их друг на друга, появляется возможность презентации и отработки в игровой форме основных фонетических аспектов РКИ, таких как редукция гласных, различение звонких и глухих, твердых и мягких согласных. Например, при изучении способов обозначения твердости и мягкости согласных в русском языке в центре экрана монитора демонстрируются следующие гласные буквы: *а, о, у, э, ы, я, ё, ю, е, и*; дополнительно преподавателем создается несколько «стикеров», на каждом из которых фиксируется определенная согласная буква (*м, н, б, т, д, л, р* и др.); на онлайн-уроке организуется игровая деятельность по перемещению согласной буквы и озвучиванию получаемых слогов. Манипулятивная деятельность может осуществляться разными участниками учебного процесса, поскольку преподаватель имеет возможность передавать студентам управление мышью, а также открывать ученикам доступ для редактирования документов Google.

Интересная возможность по реализации манипулятивной игровой деятельности на синхронном онлайн-уроке предлагается на сервисе Flippity в шаблоне Manipulatives (<https://www.flippity.net/Manipulatives.htm>), который позволяет распределять заданные объекты, в том числе звуки, буквы и слова,

на поле, представляющем собой диаграмму Венна или таблицу с определенным количеством клеток, колонок и рядов. Примечательно, что формат таблицы меняется в режиме реального времени. Такой формат позволяет провести фонетические игры, нацеленные, например, на развитие навыков различения в русском языке парных согласных по звонкости/глухости.

Рассмотренные нами примеры фонетических игровых заданий целесообразно проводить при синхронном обучении, поскольку они допускают вариативность выполнения, а также предполагают обратную связь от преподавателя в режиме реального времени.

Известно, что определенные онлайн-конструкторы (LearningApps, H5P, Wizer.me, Wordwall и др.) позволяют создавать игровые задания, в том числе фонетические игры, с автоматической обратной связью в виде проверки правильности ответов, подсказок, итогового результата. Многие сервисы включают аудиоконтент, что актуально при формировании фонематического слуха. Кроме того, конструктор Wizer.me отличается тем, что предлагает учащимся выбрать форму ответа: путем набора на клавиатуре или в виде голосового ответа, что расширяет возможности реализации фонетических игр при дистанционном обучении.

Наличие автоматической обратной связи ставит под вопрос целесообразность применения подобных игровых заданий на синхронном онлайн-уроке. Очевидно, что игры с автоматической обратной связью можно квалифицировать как тренажеры и проводить их при асинхронном формате обучения. Вместе с тем требуют уточнения способы определения факта участия студента в игре, а также организация формирующего оценивания при проведении таких игровых заданий. По сути, эти вопросы связаны с особенностями взаимодействия преподавателя и учащегося на асинхронном онлайн-уроке. Подчеркнем, что преподаватель может получить обратную связь от учащихся, создав свой класс на одном из сервисов, например, LearningApps или Wizer.me. Заметим, что в отличие от LearningApps, в Wizer.me взаимодействие преподавателя со студентом реализуется более эффективно, поскольку педагог видит ошибки студентов, может реагировать на от-

веты открытого типа в режиме реального времени.

Возможности для проведения в цифровой среде **лексических игр** безграничны. Онлайн-сервисы позволяют реализовать при дистанционном обучении многие традиционные идеи игр со словами: анаграммы, филворды, кроссворды, поиск соответствий, группировка слов, определение названий объектов на изображении, флешкарты, лото, настольные игры в виде «ходилок» и т. п.

В списке существующих инструментов Веб 2.0 особую ценность, на наш взгляд, представляют такие инструменты, которые позволяют в рамках одного лексического контента создавать разные игры, переключая шаблоны. В этом плане выделяются Wordwall, Flippity, Quizlet. Так, создав на сервисе Wordwall с помощью шаблона «Сопоставление» игровое лексическое задание по теме «Продукты» (<https://wordwall.net/ru/resource/2306277/продукты>) и представив материал в одном формате, можно переключить шаблон на другие: «Викторина», «Найти пару», «Проткни шар», «Откройте поле», «Случайное колесо», «Случайные карты». Такая вариативность шаблонов создает условия для реализации игровых приемов на разных этапах работы с лексикой: ознакомление с новым материалом, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики. Среди указанных игровых шаблонов Wordwall некоторые шаблоны («Случайное колесо», «Откройте поле») целесообразно использовать на синхронном онлайн-уроке, а отдельные игры («Найти пару», «Проткни шар»), включающие автоматическую обратную связь, могут быть использованы асинхронно в качестве тренажеров.

В игропедагогике одним из способов активизации внимания студентов является предоставление им возможности выбора. Наблюдения показывают, что лексика усваивается успешно в ситуации, когда она инициируется самими учащимися. Приведем пример из собственной практики. В самом начале изучения темы «Интересы» до этапа презентации преподавателем тематической лексики студентам было предложено поделиться со своими одноклассниками фотографией своего увлечения. В качестве площадки для взаимодействия была выбрана онлайн-доска Google Jamboard, на которой для каждого

студента было выделено свое пространство для представления иллюстрации. После размещения студентами своего материала на электронной доске преподаватель приступил к работе в синхронном режиме над выбранным студентами лексическим материалом: *играть в футбол, играть на гитаре, играть в шахматы, играть в видеоигры, ходить по магазинам, читать книги, танцевать, рисовать* и др. Так, в цифровой среде реализуется игровой прием «Инициатива», позволяющий активизировать внимание студентов.

На синхронном онлайн-уроке в ходе работы с лексикой необходим инструмент, позволяющий создать игровое задание в режиме реального времени. В качестве средства разработки лексической игры в «прямом эфире» может быть предложено «Колесо» Мартина Омандера (<https://wheelofnames.com/ru/>). Например, на заключительном этапе урока с целью повторения новой или трудной для запоминания лексики преподаватель печатает те слова, которые называют студенты, затем проводит игру, где нужно, например, объяснить слово, «выпавшее» случайным образом при вращении «Колеса». Такой онлайн-конструктор позволяет применить игровые приемы при обучении РКИ в синхронном формате на «живом» материале, актуальном для конкретной аудитории.

При формировании **грамматических навыков** у иностранных студентов, как правило, применяются не только языковые, но и речевые грамматические игры. В курсе РКИ среди фундаментальных грамматических тем выделяются следующие: «Падежи существительных», «Вид глаголов», «Глаголы движения». С целью запоминания форм совершенного и несовершенного видов глагола типа *читать – прочитать, говорить – сказать, думать – подумать, готовить – приготовить* и других могут быть использованы игровые тренажеры в формате флешкарт, созданных с помощью Flippity. Для закрепления особенностей употребления падежных форм, а также глаголов движения целесообразно использовать мультимодальный потенциал онлайн-сервисов, в частности, возможность встраивания в задание визуального и звучащего материала.

Кроме того, на синхронном онлайн-уроке эффективны игры по конструированию фраз, которые могут быть созданы на базе

генератора случайных событий “Flipcity Randomizer”. Так, например, при закреплении употребления в русском языке глагола *быть* и глаголов движения *ехать*, *идти* в формах настоящего, прошедшего и будущего времени создаются четыре колонки: первая («Время») включает наречия *вчера*, *сейчас*, *завтра*, вторая («Объект») – местоимения *я*, *ты*, *он*, *она*, *мы*, *вы*, *они*, третья («Действие») – иллюстративное обозначение глаголов *быть*, *ехать*, *идти*, четвертая («Направление/место») – существительные *университет*, *урок*, *магазин*, *аудитория*, *банк*, *фирма*, *библиотека* и т. п. Задача участников игры – составить грамматически верную фразу из слов и/или иллюстраций, которые оказываются на одной линии при раскручивании.

Речевые грамматические игры в цифровой среде могут быть построены на основе таких традиционных игровых установок, как «Угадай!», «Предположи!», «Пофантазируй!». Так, например, при изучении на синхронном онлайн-уроке темы «Подарки на Новый год» (<https://wordwall.net/ru/resource/2095152/подарки-на-новый-год>) проектируется игровая ситуация: вы получили неподписанный подарок; вам нужно сообщить, что в коробке, и предположить, от кого этот подарок. По правилам кейса учащиеся в парах или мини-группах «открывают коробку» и высказывают свои предположения: *Мне подарили книгу! Я думаю, этот подарок от брата*. Технически реализовать такую игровую ситуацию онлайн возможно с помощью шаблона случайных объектов «Откройте поле» на сервисе Wordwall.

Рассматривая возможности реализации игровых технологий с целью развития **коммуникативной компетенции** иностранных учащихся, сфокусируемся на онлайн-сервисе для создания комиксов Storyboardthat (<https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>). Данный конструктор включает актуальные для курса РКИ локации (в городе, в деревне, на природе, внутри помещения, на улице, в учебном заведении, в кабинете врача, в транспорте и др.), персонажей разного возраста, пола и статуса. Кроме того, сервис позволяет менять цвета объектов, положение тела персонажа, эмоции (создаваемый герой может быть веселым, грустным, напуганным, сердитым и т. п.). Также в поисковой системе широко представлен дополнительный иллю-

стративный материал. Анализ технических особенностей Storyboardthat приводит к выводу о возможности создания с его помощью типичных при изучении РКИ игровых коммуникативных ситуаций: знакомство, поздравление с праздником, покупка подарка, посещение врача, вызов врача на дом и др.

В ходе манипулятивной игровой деятельности по созданию комиксов с помощью сервиса Storyboardthat выделим два этапа.

Первый этап. Совместное с учащимися составление истории в синхронном формате, когда преподаватель, демонстрируя экран, создает историю в «прямом эфире». При этом преподавателю рекомендуется заранее продумать сюжетную линию, сцены/локации, персонажей, которые могут редактироваться в синхронном формате обсуждения ситуации. Преподаватель выступает в роли инициатора, но вместе с тем предполагается участие студентов, которые добавляют свои комментарии, определяют детали, придумывают реплики героям. На этом этапе работы выполняются две задачи: коммуникативная, поскольку происходит общение участников учебного процесса, и методическая, когда педагог показывает пример создания истории с помощью данного конструктора, готовя студентов таким образом к самостоятельной в дальнейшем деятельности подобного рода.

Второй этап. Самостоятельное участие студентов в создании истории или продолжения истории для обсуждения на синхронном онлайн-уроке. В качестве опоры могут быть предложены следующие вопросы, касающиеся личных интересов учащихся: *Что я делал вчера? Что я буду делать летом? Как я обычно провожу свободное время?* и др. Для создания описательной части истории рекомендуется предложить учащимся речевые образцы. Помимо историй о себе можно направить внимание студентов на вымышленных персонажей, предлагая при этом актуальные кейсы. Пример кейса: *Это несерьезный студент. Он часто опаздывает. Его друзья хотят помочь ему. Как могут развиваться события?* Целесообразно предлагать составление истории в качестве домашнего задания, а обсуждение и сопоставление разных сюжетных линий провести на синхронном онлайн-уроке.

Эффективным средством развития игровой динамики является нелинейный сюжет

развития событий. Прорывом в электронной игропедagogике можно считать появление на онлайн-сервисе H5P инструмента под названием «Сценарий ветвления» (“Branching Scenario”) (<https://h5p.org/branching-scenario>). Данный шаблон позволяет конструировать нелинейные сценарии, создавать «серьезные игры» при обучении РКИ. Уточним, что при прохождении подобной игры студент делает осознанный выбор, от которого зависит дальнейшее его продвижение. Рассмотрим пример коммуникативной игры с нелинейным сюжетом для иностранных студентов. Интригой игрового повествования станет ситуация «Опоздает или нет?». На этапе презентации игры студенты знакомятся с описанием ситуации: *Утро. Сегодня ваши занятия начинаются в 9.00. Вы проснулись. Сколько сейчас времени?* Затем предлагается два варианта ответа: 1) 9.00 и 2) 8.30. Если студент выбирает время 9.00, то сталкивается с новым кейсом: *Вы опоздали. Что вы будете делать?* и вариантами: 1) *Не пойду на занятия.* и 2) *Пойду на занятия.* Выбрав вариант 1) *Не пойду на занятия*, студент заканчивает игру, получив комментарий: *Это неверное решение. Подумайте, как вы объясните свое отсутствие.* При выборе варианта 2) *Пойду на занятия*, участник игры знакомится с ситуацией: *Сейчас 9.30. Вы подошли к двери. Идет урок. Какие ваши действия?* и вариантами: 1) *Тихо пройду в класс и сяду на свободное место* и 2) *Постучу в дверь, открою ее, поздороваюсь с преподавателем, извинюсь за опоздание и попрошу разрешения войти в класс.* При выборе первого варианта студент возвращается к предыдущему шагу, получив комментарий: *Это неверное решение. Нельзя входить в класс без разрешения преподавателя.* Выбрав второй вариант, учащийся завершает игру, получив комментарий: *К сожалению, вы опоздали, потому что проспали, но в этой ситуации вы правильно поступили.* Аналогичный нелинейный алгоритм развития событий будет выстраиваться при выборе времени 8.30, который в зависимости от ответов может завершиться успешно: *Ура! Вы быстро добрались до университета и не опоздали!* или неуспешно: *К сожалению, вы опоздали!* Подобные игровые задания при первичном предъявлении рекомендуется выполнять асинхронно, каждому студенту в своем темпе и по индивидуальной

траектории. Обсуждение результатов прохождения игры целесообразно организовать в режиме реального времени, при этом в синхронном формате допускается повторное продвижение некоторыми студентами по своей сюжетной линии.

Развитие **лингвострановедческой компетенции** в игровом формате в большей степени осуществляется с опорой на электронные викторины. Среди онлайн-сервисов по созданию викторин выделим Wordwall, Flippity, Kahoot!, QuizWhizzer, Doozy, Triventy. Каждый из перечисленных конструкторов имеет свои особенности. В Wordwall, например, таблица лидеров заполняется участниками игры по желанию, что делает викторину реиграбельной, снимает дискуссионный вопрос о рейтинге как способе создания игровой динамики, позволяет использовать викторины как синхронно, так и асинхронно. На сервисе Flippity в викторине «Своя игра» предлагается удобная система определения количества команд и начисления баллов в режиме реального времени. Kahoot! отличается высокой динамикой игрового процесса. QuizWhizzer интересен форматом проведения многопользовательской викторины в виде квеста. Doozy универсален, поскольку позволяет организовать как индивидуальную, так и командную игры не только в синхронном, но и в асинхронном режиме. Triventy отличается тем, что делает возможным совместное самостоятельное участие студентов в создании викторины. Отметим, что представленные инструменты дополняют друг друга, и выбор сервиса для создания викторины определяется целью участников учебного процесса.

ВЫВОДЫ

Итак, в ходе настоящего исследования были изучены возможности реализации игровых онлайн-заданий при обучении РКИ с позиции следующих признаков: методических задач, формата дистанционного обучения, количества игроков, наличия автоматической проверки ответов, характера выбора, наличия творческого компонента, возможности мгновенного переключения игрового шаблона в рамках одного контента, особенностей перевода. В аспектах формирования у обучающихся фонетических и грамматиче-

ских навыков, коммуникативной и лингвострановедческой компетенций проанализированы приемы и способы использования игровых онлайн-заданий на разных этапах дистанционного обучения РКИ, приведены примеры.

В результате проведенного нами исследования по отбору сервисов для реализации игровых технологий, направленных на формирование у иностранных студентов языковой, коммуникативной, лингвострановедческой компетенций при дистанционном обучении русскому языку, были сформулированы следующие методические рекомендации.

1. Потенциал реализации игровых технологий в дистанционном обучении необыкновенно высок и вместе с тем не исчерпан, поскольку появляются новые онлайн-инструменты и шаблоны, которые предоставляют дополнительные возможности, поднимающие электронную игропрактику на более высокий уровень. Многие традиционные игровые приемы, ставшие привычными в очной работе, могут быть применены при обучении на расстоянии как в синхронном, так и в асинхронном формате. Онлайн-инструменты делают возможным организацию в цифровой среде манипулятивной игровой деятельности, командной игры, коммуникацию в увлекательной для учащихся форме. Педагог, освоивший как минимум 3–4 сервиса, уже способен в полной мере реализовать свою игровую компетентность при дистанционном обучении.

2. При распределении игровых заданий между синхронным и асинхронным форматами дистанционного обучения целесообразно

ориентироваться на такие критерии, как наличие или отсутствие автоматической обратной связи, необходимость контроля со стороны преподавателя, количество студентов (многопользовательская, парная или индивидуальная игровая деятельность).

3. Сравнивая обучение в группе и индивидуальные занятия, можно сделать вывод о том, что при индивидуальной работе отсутствует мотивирующая сила командного духа, поэтому вовлеченность студента в большей степени базируется на игровом потенциале онлайн-сервисов. В работе с группой с целью обеспечения взаимодействия студентов рекомендуется использование инструментов Google, онлайн-доски, а также многопользовательских игр.

В заключение необходимо подчеркнуть, что успешное внедрение игровых приемов при дистанционном обучении, безусловно, зависит от наличия ИКТ-компетенции всех участников учебного процесса.

Результаты настоящего исследования существенны как для понимания методических особенностей процесса организации дистанционного обучения в целом, так и для эффективного использования игровых технологий при обучении иностранцев русскому языку. Выводы, полученные в ходе данного исследования, могут быть плодотворными для дальнейшего формирования теоретической базы электронной игропедагогики, а также для руководства при отборе преподавателями методического онлайн-инструментария, сервисов Веб 2.0 в целях успешного и качественного обучения русскому языку как иностранному в дистанционном формате.

Список литературы

1. Тимошкина Н.В. Интернет-сервисы в работе педагога. Ульяновск, 2019. 102 с.
2. Даниленко С.В., Мартынюк Ю.М., Гербут С.С. Методические особенности использования интернет-сервисов в разработке контента электронных образовательных ресурсов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 2 (54). С. 158-165.
3. Подолян А.С., Жоган Е.В. Использование игровой платформы Kahoot! как средства контроля усвоения знаний по грамматике иностранного языка в вузе // Современные научные исследования и разработки. 2019. № 12 (29). С. 707-712.
4. Wang A., Tahir R. The effect of using Kahoot! for learning – a literature review // Computers and Education. 2020. Vol. 149. DOI 10.1016/j.compedu.2020.103818
5. Леденева Е.М. Формирование иноязычной грамматической компетенции студентов вуза при помощи онлайн-сервиса Quizlet // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (41). С. 11-17.
6. Комиссарова О.Р. Использование модуля интерактивных элементов H5P для оценки компетенций студентов // Синергия наук. 2018. № 28. С. 1173-1178.

7. Табачук Н.П. Сервис Wizer.me как средство развития информационной компетенции студентов // Современные тенденции развития науки и техники. 2017. № 1-9. С. 114-116.
8. Zainuddin Z., Shujahat M., Haruna H., Chu S.K.W. The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: an interactive gamification solution for a formative assessment system // Computers and Education. 2020. Vol. 145. DOI 10.1016/j.compedu.2019.103729
9. Wang A. The wear out effect of a game-based student response system // Computers and Education. 2015. Vol. 82. P. 217-227. DOI 10.1016/j.compedu.2014.11.004
10. Sekhvat Y.A. Collaboration or battle between minds? an attention training game through collaborative and competitive reinforcement // Entertainment Computing. 2020. Vol. 34. DOI 10.1016/j.entcom.2020.100360
11. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. 271 с.
12. Лебедева М.Ю. Проектирование интерактивности в цифровых учебных средах (на примере системы дистанционного обучения РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1879-1883.
13. Методика проведения онлайн-урока в рамках педагогики сотрудничества / отв. ред. Т.И. Попова. СПб., 2019. 90 с.
14. Лебедева М.Ю., Куваева А.С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. 2020. № 2 (279). С. 27-33.
15. Artino A.R. Emotions in online learning environments // The Internet and Higher Education. 2012. Vol. 15. № 3. P. 137-140. DOI 10.1016/j.iheduc.2012.04.001
16. Ушатикова И.И. Игропедагогика. Чебоксары, 2019. 144 с.

References

1. Timoshkina N.V. *Internet-servisy v rabote pedagoga* [Internet Services in the Work of a Teacher]. Ulyanovsk, 2019, 102 p. (In Russian).
2. Danilenko S.V., Martynyuk Y.M., Gerbut S.S. Metodicheskiye osobennosti ispol'zovaniya internet-servisov v razrabotke kontenta elektronnykh obrazovatel'nykh resursov [Methodological features of the use of internet services in the development of the content of electronic educational resources]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nyye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*, 2019, no. 2 (54), pp. 158-165. (In Russian).
3. Podolyan A.S., Zhogan E.V. Ispol'zovaniye igrovoy platformy Kahoot! kak sredstva kontrolya usvoyeniya znaniy po grammatike inostrannogo yazyka v vuze [Using the Kahoot! Gaming platform as a means of controlling the acquisition of knowledge of the foreign language grammar at university]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i razrabotki – Modern Research and Development*, 2019, no. 12 (29), pp. 707-712. (In Russian).
4. Wang A., Tahir R. The effect of using Kahoot! for learning – a literature review. *Computers and Education*, 2020, vol. 149. DOI 10.1016/j.compedu.2020.103818
5. Ledeneva E.M. Formirovaniye inoyazychnoy grammaticheskoy kompetentsii studentov vuza pri pomoshchi onlayn-servisa Quizlet [Forming foreign language grammatical competence of university students using the online service Quizlet]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Vestnik of Altai State Pedagogical University*, 2019, no. 4 (41), pp. 11-17. (In Russian).
6. Komissarova O.P. Ispol'zovaniye modulya interaktivnykh elementov H5P dlya otsenki kompetentsiy studentov [The use of the module H5P interactive elements to assess the competence of students]. *Sinergiya nauk – Synergy of Sciences*, 2018, no. 28, pp. 1173-1178. (In Russian).
7. Tabachuk N.P. Servis Wizer.me kak sredstvo razvitiya informatsionnoy kompetentsii studentov [Service Wizer.me as a means of developing students' information competence]. *Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki i tekhniki – Modern Trends in the Development of Science and Technology*, 2017, no. 1-9, pp. 114-116. (In Russian).
8. Zainuddin Z., Shujahat M., Haruna H., Chu S.K.W. The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: an interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers and Education*, 2020, vol. 145, DOI 10.1016/j.compedu.2019.103729
9. Wang A. The wear out effect of a game-based student response system. *Computers and Education*, 2015, vol. 82, pp. 217-227. DOI 10.1016/j.compedu.2014.11.004
10. Sekhvat Y.A. Collaboration or battle between minds? An attention training game through collaborative and competitive reinforcement. *Entertainment Computing*, 2020, vol. 34. DOI 10.1016/j.entcom.2020.100360
11. Nazarenko A.L. *Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching: Distance Learning*. Moscow, Moscow University Press, 2013, 271 p. (In Russian).

12. Lebedeva M.Y. Proyektirovaniye interaktivnosti v tsifrovyykh uchebnykh sredakh (na primere sistemy distantionnogo obucheniya RKI) [Designing interaction in digital educational environment: as exemplified by distant Russian as foreign language course]. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii – Dynamics of Language and Cultural Processes in Modern Russia*, 2016, no. 5, pp. 1879-1883. (In Russian).
13. Popova T.I. (ed.). *Metodika provedeniya onlayn-uroka v ramkakh pedagogiki sotrudnichestva* [Methods of conducting an online lesson within the framework of cooperation pedagogy]. St. Petersburg, 2019, 90 p. (In Russian).
14. Lebedeva M.Y., Kuvayeva A.S. Sinkhronnyy onlayn-urok po RKI kak osobaya forma obucheniya v tsifrovoy srede [Synchronous online RSL lesson as a specific teaching and learning form in the digital educational environment]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 2020, no. 2 (279), pp. 27-33. (In Russian).
15. Artino A.R. Emotions in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 2012, vol. 15, no. 3, pp. 137-140. DOI 10.1016/j.iheduc.2012.04.001 (In Russian).
16. Ushatikova I.I. *Igropedagogika* [Game Pedagogy]. Cheboksary, 2019, 144 p. (In Russian).

Информация об авторах

Холодкова Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mvholodkova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0335-9804>

Жеребцова Жанна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: zherebtsova@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>

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

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Холодкова Марина Владимировна
 E-mail: mvholodkova@yandex.ru

Поступила в редакцию 22.09.2020 г.
 Поступила после рецензирования 20.10.2020 г.
 Принята к публикации 27.11.2020 г.

Information about the authors

Marina V. Kholodkova, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language as a Foreign Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mvholodkova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0335-9804>

Zhanna I. Zherebtsova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language as a Foreign Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: zherebtsova@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>

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

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Marina V. Kholodkova
 E-mail: mvholodkova@yandex.ru

Received 22 September 2020
 Reviewed 20 October 2020
 Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-90-97
УДК 36+378

Комплекс образовательных технологий формирования компетентности в области социально-проектной деятельности у студентов

**Наталья Владимировна ГАРАШКИНА¹, Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА²,
Игорь Ашотович АКОПЯНЦ²**

¹ОЧУВО «Московский инновационный университет»

119017, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Ордынка, 7

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>, e-mail: nagaraistr@mail.ru

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>, e-mail: drugininaan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Complex of educational technologies for the development of competence in the field of social-project activities of students

**Natalya V. GARASHKINA¹, Anastasia A. DRUZHININA²,
Igor A. AKOPYANC²**

¹Moscow Innovative University

7 Malaya Ordynka St., Moscow 119017, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>, e-mail: nagaraistr@mail.ru

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>, e-mail: drugininaan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрен комплекс образовательных технологий, улучшающих процесс формирования компетентности в области социально-проектной деятельности. Отмечено, что преподаватель становится навигатором, а студенты являются активными проектировщиками своей образовательной траектории, деятельными участниками образовательного процесса, а также создателями социальных проектов, гарантирующими решение значимых проблем человека и общества. Показана взаимосвязь внедрения социальных инноваций и формирования компетентности в социально-проектной деятельности, а также применяемых образовательных технологий. Рассмотрены различные понимания термина «образовательные технологии» в современных зарубежных исследованиях. На основе метода анализа исследовательских позиций дано понимание образовательных технологий как концептуального инструмента по улучшению образовательной практики. Проанализированы сущность и особенности организации наиболее результативных образовательных технологий формирования компонентов социально-проектной компетентности у студентов. Выделен комплекс и три группы образовательных технологий, влияющих на формирование компетентности в области социально-проектной деятельности у студентов: *традиционные* дидактические технологии (лекции, семинары и др.), *интегральные* дидактические технологии (кейс-анализ, проектное обучение, портфолио и др.), *инновационные* дидактические технологии (перевернутое обучение, цифровые технологии и др.). Установлено, что именно комплексное внедрение образовательных технологий в программах бакалавриата и магистратуры социальной направленности позволяет качественно улучшить не только образовательную, но и позитивно изменять социальную практику, влияя на их совместный результат.

Ключевые слова: образовательные технологии; социально-проектная деятельность; технологии формирования компетентности в области социально-проектной деятельности; кейс-анализ; перевернутое обучение; проектное обучение; портфолио

Для цитирования: Гарашкина Н.В., Дружинина А.А., Акопянц И.А. Комплекс образовательных технологий формирования компетентности в области социально-проектной деятельности у студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 90-97. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-90-97

Abstract. We consider a set of educational technologies that improve the process of developing competence in the field of social-project activities. It is noted that the teacher becomes a navigator, and students are active designers of their educational trajectory, active participants in the educational process, as well as creators of social projects that guarantee the solution of significant human and social problems. We show the relationship between the introduction of social innovations and the development of competence in social-project activities, as well as the applied educational technologies. Various understandings of the term “educational technologies” in modern foreign studies are considered. Based on the method of analysis of research positions, an understanding of educational technologies as a conceptual tool for improving educational practice is given. The essence and features of the organization of the most effective educational technologies for the development of components of social-project competence in students are analyzed. The complex and three groups of educational technologies that influence the development of competence in the field of social-project activities among students are identified: *traditional* didactic technologies (lectures, seminars, etc.), *integral* didactic technologies (case analysis, project training, portfolio, etc.), *innovative* didactic technologies (flipped learning, digital technologies, etc.). It is established that it is the integrated implementation of educational technologies in Bachelor's and Master's programmes of social orientation that allows us to qualitatively improve not only educational, but also positively change social practice, influence their joint result.

Keywords: educational technologies; social-project activity; technologies of competence development in the field of social-project activity; case analysis; flipped learning; project training; portfolio

For citation: Garashkina N.V., Druzhinina A.A., Akopyanc I.A. Kompleks obrazovatel'nykh tekhnologiy formirovaniya kompetentnosti v oblasti sotsial'no-proyektnoy deyatel'nosti u studentov [Complex of educational technologies for the development of competence in the field of social-project activities of students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 90-97. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-90-97 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Вызовы современности влияют на определение перспектив развития общества, изменение стратегий социального управления. Усиливается необходимость инновационной профессиональной компоненты в социальных отраслях как ответ на новые социальные запросы.

Возрастает роль обеспеченности социальной сферы профессионалами, способными достигать целей устойчивого развития общества. Специалист, руководитель социальных организаций и подразделений, должен обладать особой профессиональной культурой, ядром которой является компетентность в социально-проектной деятельности. В современных условиях актуализируется значение разработки и внедрения новых концептуальных моделей и технологий формирования компетентности в социально-проектной дея-

тельности у студентов – будущих специалистов социальной направленности.

Современная непрерывная система высшего образования в России динамично модернизирует подготовку бакалавров и магистров, отвечая на запросы социальной практики и требования работодателей. Эти требования выражены в востребованных качествах выпускника вуза, который обладает способностями принимать ответственные решения и предвидеть их последствия, сотрудничать, эффективно управлять коллективом, быть мобильным и конструктивным.

Современные программы бакалаврской и магистерской подготовки будущих профессионалов социальной направленности нацелены на формирование компетентности в области социально-проектной деятельности у студентов. Разработка и выбор вузовских

образовательных технологий связаны с реализацией концепций высшего инновационного образования [1], в которой роль преподавателя становится навигационной, а студенты являются активными проектировщиками своей образовательной траектории, деятельными участниками образовательного процесса, а также создателями социальных проектов, гарантирующими решение значимых проблем человека и общества.

Формирование параметров компетентности в области социального проектирования связано с технологиями развития проектного мышления и адаптивности, навыков в решении управленческих проблем (снижения неэффективности в процессах социальных коммуникаций, постановки целей и приоритетов, способности к самообучению и социальному менеджменту).

Эффективность вузовской подготовки, обеспечивающей формирование данных параметров, зависит от условий обучения, а конкретнее, от правильной организации образовательного процесса, то есть от применяемых образовательных технологий.

Анализ зарубежных исследований позволил рассматривать «образовательные технологии» как эволюционирующую на протяжении многих лет вариацию инструментов работы с обучающими и воспитательными процессами, концептуальную основу, теорию и практику [2].

Рассмотрим различные понимания термина «образовательные технологии» в современных зарубежных исследованиях.

Образовательные технологии – это раздел дидактической теории и практики образования, связанный с проектированием и использованием средств, управляющих процессом обучения. Они нацелены на: 1) изучение уникальных и относительных сильных и слабых сторон сообщений, которые могут быть использованы в учебном процессе; 2) структурирование и систематизацию образовательных коммуникаций и инструментов в образовательной среде. Эта система включает планирование, проектирование, отбор, управление и использование как дидактических компонентов, так и целых учебных систем. Их практическая цель – эффективное использование всех методов образования и средств образовательных коммуникаций, ко-

торые могут способствовать развитию полного потенциала учащихся [3].

Ассоциация образовательных коммуникаций и технологий определяет образовательные технологии как средства изучения и этической практики улучшения обучения и повышения производительности образования путем создания, использования и управления соответствующими технологическими процессами и ресурсами [4].

Энциклопедия образовательных технологий трактует термин «образовательная технология» как систематический, интерактивный процесс проектирования обучения, используемый для повышения производительности¹.

Образовательная технология – это область исследования, которая исследует процесс анализа, проектирования, разработки, внедрения и оценки учебной среды и учебных материалов с целью улучшения преподавания и обучения. Важно иметь в виду, что цель образовательной технологии (также называемой учебной технологией) заключается в улучшении образования [5].

Соответственно, данный анализ позволяет рассматривать образовательную технологию как концептуальный инструмент улучшения образовательной практики. Рассмотрим основные образовательные технологии, применимые в процессе формирования культуры социально-проектной деятельности у студентов.

В ходе проводимого исследования важны два аспекта при рассмотрении образовательных технологий, применяемых в программах бакалаврской и магистерской подготовки. Важно учитывать: динамизм дидактических проектов на определенном уровне вузовской подготовки и современные тенденции в высшем образовании, например, тенденцию цифровизации образовательной среды.

Для формирования культуры социально-проектной деятельности у студентов вуза применяют традиционные дидактические технологии, интегральные дидактические технологии, а также инновационные технологии, использующие потенциал цифровых технологий. В современной ситуации боль-

¹ The Encyclopedia of Educational Technology. What is Educational Technology? URL: <http://www.etc.edu.cn/cet/cet/articles/edtech/index.htm>.

шинство преподавателей вузов использует комплекс образовательных форматов и дидактических методов.

Например, в вузовском обучении специалистов социальной сферы активно реализуют «кейс-метод», или «кейс-стади», который начал применяться в профессиональной подготовке еще в начале XX века.

Кейсы для обучения представляют собой информацию, но не ее анализ; цель решения кейса состоит в том, чтобы проанализировать имеющуюся информацию, а также выработать и отстоять решение или направление действия. Обсуждение кейса также рассматривается как упражнение в построении аналитического моста между теорией и практикой.

Кейс-метод позволяет активизировать участие студентов. Изучая кейсы, они определяют соответствующие факты, анализируют их и делают выводы о причине проблемы и о том, какие действия следует предпринять для ее решения. Наиболее интересными кейсами являются те, которые позволяют провести несколько оценок одной и той же ситуации, приводя к нескольким одинаково правдоподобным и убедительным выводам, каждый из которых имеет различные последствия.

Решая кейсы, студенты вырабатывают собственный подход к определению, анализу и решению проблем.

Кейс-обучение развивает толерантность к неопределенности и способность принимать своевременные решения и предпринимать эффективные действия, несмотря на неполную информацию, неясные проблемы и неопределенные последствия. Благодаря такой практике студенты учатся справляться с подобными обстоятельствами в будущем.

Большой эффект от обучения происходит и от взаимодействия между участниками учебной группы. Студенты учатся на собственном опыте и опыте друг друга [6].

Через практическую постановку проблем студенты узнают, что их знания по отношению к профессионально-практической постановке задачи имеют пробелы. Если практическую постановку задачи студенты приняли как возможную для них в будущем ситуацию действия, они прилагают все усилия, чтобы получить теоретическую ясность [7].

В целом «кейс – искусственно смоделированная ситуация, которая требует приня-

тия решений или действий как в профессиональной деятельности человека, так и в личностной и ценностно-мотивационной сферах» [8].

Достоинства метода анализа кейсов в формировании социально-проектной компетентности у студентов очевидны, так как он позволяет обучаться на реальных проблемных ситуациях решения конкретных проблем.

К интегральным технологиям вузовского обучения относится технология перевернутого обучения.

Перевернутое обучение – это образовательная технология, в которой прямое обучение перемещается из группового учебного пространства в индивидуальное учебное пространство, а полученное в результате групповое пространство преобразуется в динамичную интерактивную учебную среду, где преподаватель направляет студентов. В перевернутом обучении студенты берут под контроль свое обучение, что способствует автономии и развитию их компетентности.

Переворачивание как форма организации обучения может, но не обязательно, привести к переворачиванию обучения. Многие преподаватели уже могут переворачивать свои занятия, но это не просто – заставлять студентов читать текст вне аудитории, смотреть дополнительные видео или решать дополнительные задачи.

В традиционной модели обучения преподаватель является основным источником информации. В отличие от этого, перевернутая модель обучения сознательно смещает обучение в сторону подхода, ориентированного на учащегося, когда время на занятии посвящается более глубокому изучению тем, ответу на возникающие вопросы, предоставляя студентам обратную связь. В результате студенты активно участвуют в приобретении знаний. Преподаватель при реализации данной образовательной технологии создает и/или курирует релевантный, доступный контент².

Согласно пересмотренной таксономии Блума в традиционном обучении более низкий уровень обучения, такой как запоминание и понимание, происходит на занятии, в то время как более высокий уровень обуче-

² URL: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf.

ния происходит у студента вне занятий. В перевернутой модели студенты могут закончить более низкий уровень познавательной работы до начала занятий. И когда они приходят в аудиторию, они уже могут участвовать в более высоких когнитивных уровнях обучения с присутствием преподавателя.

Дж. Данн написал статью на тему «6 шагов – руководство по переворачиванию вашего класса», в которой представил 6 простых шагов для реализации перевернутого обучения, которые можно адаптировать для вузовской аудитории.

1. План. Определите, какое именно занятие вы хотите перевернуть. Изложите основные результаты обучения и план занятия.

2. Запись. Вместо того чтобы преподавать этот урок лично, сделайте видео занятия или подберите из имеющихся.

3. Поделитесь этим/этим видео. Отправьте видео своим студентам. Объясните, что содержание видео будет полностью обсуждаться в аудитории.

4. Обсуждение. Когда ваши студенты ознакомились с вашим занятием, они готовы действительно углубиться в него больше, чем когда-либо прежде.

5. Работа в группе. Эффективным способом обсуждения является разделение на группы, в которых учащимся дается задание на выполнение.

6. Презентация работы в группе (перегруппировка). Участники делятся сделанной работой отдельной группы со всеми.

Перевернутое обучение позволяет студентам изучать лекционные материалы в своем собственном темпе. В отличие от традиционных лекций, на которых студенты подчиняются темпу преподавателя, студенты в перевернутых аудиториях могут перематывать и воспроизводить видео столько раз, сколько необходимо.

Студенты применяют новые знания, используя преподавателя в качестве помощника. В традиционной модели студенты обычно применяют новые знания самостоятельно при выполнении домашних заданий. С традиционным подходом связаны две проблемы. Во-первых, студенты дома, как правило, не имеют доступа к адекватным ресурсам для получения помощи или ответа на вопросы, если возникают какие-либо проблемы. Во-вторых, когда студенты сдают неполные или

неправильные домашние задания, преподаватель не всегда, плохо понимает, что пошло не так.

Растущее число исследований показывает, что перевернутые сценарии в обучении могут улучшить успеваемость учащихся практически по любому предмету. По данным Flipped Learning Network, 71 % учителей, которые перевернули свои классы, заметили улучшение оценок, а 80 % сообщили об улучшении отношения к ученикам в результате. Более того, 99 % учителей, которые перевернули свои классы, сообщили, что они снова перевернут свои классы в следующем году³.

С.Б. Велединская и М.Ю. Дорофеева предлагают технологию «перевернутого обучения» в вузе, когда цикл лекция – практика заменяется циклом предаудиторная – аудиторная – постаудиторная работа [9].

Инновационной технологией, способствующей формированию культуры в области социально-проектной деятельности у студента, является технология применения портфолио в работе со студентами.

Портфолио – целевая подборка работ студента, раскрывающая его успехи и достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах, научно-исследовательской, проектной, творческой и других видах деятельности, оценивающая умение самостоятельно, компетентно и творчески решать проблемы различного содержания при выполнении законченных практико-ориентированных работ, проектов [10].

Бумажные портфолио уже довольно давно используются в образовании, особенно в таких областях, как литература, изобразительное искусство, архитектура и графический дизайн. Начиная с середины 1990-х гг. использование портфолио выходило за рамки этих дисциплин, чтобы продемонстрировать ценность образования студентов и создать более ориентированную на учащихся среду.

Сейчас применяются цифровые портфолио, это связано с желанием продвигать более активные стратегии цифрового обучения и развивать современные компетенции студентов, влияющие на их профессиональную карьеру.

³ URL: <https://www.panopto.com/blog/what-is-a-flipped-classroom/>.

Рефлексия по поводу цифрового портфолио позволяет учащемуся осознавать свою позицию в процессе обучения, встраивать изучаемый материал в свою картину мира и повседневность. С точки зрения эффективности учебного процесса это помогает студентам анализировать, насколько успешно осваиваются новые навыки, в чем возникают сложности и т. д. [11].

Основная цель портфолио – собрать доказательства компетентности, успешности студентов и побудить их к рефлексии. Этот процесс сбора, организации и размышления о прошлой работе и опыте может помочь студентам установить связи внутри и между курсами и лучше понять свой рост как будущего профессионала. Портфолио – это способ документирования и организации прогресса и достижений.

Существуют три основных типа портфолио, которые различаются по назначению.

1 тип – рефлексия (или обучение) – этот тип портфолио позволяет студентам просматривать, размышлять и выстраивать путь своего собственного развития.

2 тип – демонстрация (или презентация) – этот тип портфолио создан студентами для работодателя, позволяет определить и выделить свои достижения.

3 тип – оценка – этот тип портфолио демонстрирует качественные доказательства/результаты обучения.

Для реализации технологии портфолио важно предоставление обратной связи. Если студент не осознает пробелов в своих знаниях и не замечает мест, вызывающих затруднения, рано или поздно он войдет в ряды неуспевающих. Это приводит к ситуации разочарования, которая угрожает эмоциональному аспекту вовлеченности. Обратная связь необходима, чтобы студенты знали, в каком направлении им стоит приложить больше усилий, какую тему они изучили хорошо, а в какой отстают.

Исследователи выделяют три основных принципа продуктивной обратной связи.

Регулярность. Необходимо определить оптимальный период для регулярной обрат-

ной связи, руководствуясь здравым смыслом: не слишком часто, но и не слишком редко.

Своевременность. Обратную связь лучше всего давать после окончания изучения цельной темы или выполнения учебного проекта.

Правило сэндвича: позитивные моменты + негативные моменты + позитивные моменты. Обратная связь должна начинаться и заканчиваться положительными эмоциями. В таком случае информация о том, что слушатель с чем-то не справился, будет воспринята конструктивно.

Обратную связь можно использовать, чтобы: дать представление о последствиях принятого решения; в случае не самого удачного выбора предоставить рекомендацию о возможных альтернативных способах решить задание; объяснить, какой вариант предпочтительнее и почему; предложить выполнить задание еще раз; приложить список дополнительных ресурсов для изучения темы [11].

В данной работе раскрыт ряд технологий, активно влияющих на формирование социально-проектной компетентности студентов, они применялись нами в ходе проведения опытно-экспериментальной работы на подготовительном этапе, при подготовке студенческих проектов для детей группы риска и внедрения их во время производственной практики.

Таким образом, в ходе исследования определены три группы технологий вузовского обучения, обеспечивающих формирование компетентности в социально-проектной деятельности у студентов: *традиционные* дидактические технологии (лекции, семинары и др.), *интегральные* дидактические технологии (кейс-анализ, проектное обучение, портфолио и др.), *инновационные* дидактические технологии (перевернутое обучение, цифровые технологии и др.). Установлено, что именно комплексное внедрение образовательных технологий в программах бакалавриата и магистратуры социальной направленности позволяет качественно улучшать не только образовательную, но и позитивно изменять социальную практику, влиять на их совместный результат.

Список литературы

1. Борулава Г.А., Борулава М.Н. Методологические основы новой сетевой теории развития личности // Гуманизация образования. 2012. № 1. С. 8-23.
2. Hsu Y.C., Hung J.L., Ching Y.H. Trends of educational technology research: More than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals // Educational Technology Research and Development. 2013. № 61 (4). P. 685-705.
3. Ely D.P. The Changing Role of the Audiovisual Process in Education: A Definition and a Glossary of Related Terms. Washington, 1963.
4. Richey R.C., Silber K.H., Ely D.P. Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field // TechTrends. 2008. № 52 (1). P. 24-25.
5. Kurt S. Educational technology: an overview. URL: <https://educationaltechnology.net/educational-technology-an-overview/> (accessed: 03.08.2019).
6. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Социально-проектная деятельность в подготовке бакалавров дошкольного образования: развивающий потенциал и технологии реализации // Добровольческие инициативы в социальной сфере: сб. ст. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т.Г. Деревягиной. Тамбов, 2019. С. 27-31.
7. Усачева О.В. Значимость организационно-управленческой компетенции в системе подготовки учителя к осуществлению организационно-управленческой деятельности // Язык, культура, познание, коммуникация. Тамбов, 2015. С. 170-175.
8. Киселева М.Н. Оценка персонала. СПб.: Питер, 2015. 256 с.
9. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2 (58). С. 12-19.
10. Чельщикова М.Б., Звонников В.И., Давыдова О.В. Оценивание компетенций в образовании. М.: ГУУ, 2011. 229 с.
11. Баранов И.Н., Кислова А.Р., Радаев И.В., Тарасов С.А., Юрченков В.И. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы. Аналитический отчет. М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. 71 с.

References

1. Berulava G.A., Berulava M.N. Metodologicheskiye osnovy novoy setevoy teorii razvitiya lichnosti [Methodological foundations of the new network theory of personality development]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], 2012, no. 1, pp. 8-23. (In Russian).
2. Hsu Y.C., Hung J.L., Ching Y.H. Trends of educational technology research: More than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *Educational Technology Research and Development*, 2013, no. 61 (4), pp. 685-705.
3. Ely D.P. *The Changing Role of the Audiovisual Process in Education: A Definition and a Glossary of Related Terms*. Washington, 1963.
4. Richey R.C., Silber K.H., Ely D.P. Reflections on the 2008 AECT definitions of the field. *TechTrends*, 2008, no. 52 (1), pp. 24-25.
5. Kurt S. Educational technology: an overview. Available at: <https://educationaltechnology.net/educational-technology-an-overview/> (accessed 03.08.2019).
6. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Sotsial'no-proyekt'naya deyatel'nost' v podgotovke bakalavrov doshkol'nogo obrazovaniya: razvivayushchiy potentsial i tekhnologii realizatsii [Socio-project activities in the preparation of bachelors of preschool education: developing potential and implementation technologies]. *Sbornik statey nauchno-prakticheskoy konferentsii «Dobrovol'cheskiye initsiativy v sotsial'noy sfere»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference "Volunteer Initiatives in the Social Sphere"]. Tambov, 2019, pp. 27-31. (In Russian).
7. Usacheva O.V. Znachimost' organizatsionno-upravlencheskoy kompetentsii v sisteme podgotovki uchitelya k osushchestvleniyu organizatsionno-upravlencheskoy deyatel'nosti [The importance of organizational and managerial competence in the system of teacher training for the implementation of organizational and managerial activities]. *Yazyk, kul'tura, poznaniye, kommunikatsiya* [Language, Culture, Cognition, Communication]. Tambov, 2015, pp. 170-175. (In Russian).
8. Kiseleva M.N. *Otsenka personala* [Personnel Assessment]. St. Petersburg, Piter Publ., 2015, 256 p. (In Russian).
9. Veleinskaya S.B., Dorofeyeva M.Y. Smeshannoye obucheniye: tekhnologiya proyektirovaniya uchebnogo protsesssa [Blended learning: technology of designing the educational process]. *Otkrytoye i distantsionnoye obrazovaniye* [Open and Distance Education], 2015, no. 2 (58), pp.12-19. (In Russian).

10. Chelyshkova M.B., Zvonnikov V.I., Davydova O.V. *Otsenivaniye kompetentsiy v obrazovanii* [Assessment of Competencies in Education]. Moscow, State University of Management Publ., 2011, 229 p. (In Russian).
11. Baranov I.N., Kislova A.R., Radayev I.V., Tarasov S.A., Yurchenkov V.I. *Obucheniye v novoy normal'nosti: vyzovy i otvety. Analiticheskiy otchet* [Learning in the New Normal: Challenges and Responses. Analytical Report]. Moscow, Sberbank Corporate University Publ., 2020, 71 p. (In Russian).

Информация об авторах

Гарашкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зам. зав. кафедрой юридических дисциплин. Московский инновационный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: nagaraisr@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>

Дружинина Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: drugininaan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>

Акопянц Игорь Ашотович, аспирант, кафедра социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shi15direktor@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Дружинина Анастасия Александровна
E-mail: drugininaan@yandex.ru

Поступила в редакцию 23.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 20.12.2020 г.
Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the authors

Natalya V. Garashkina, Doctor of Pedagogy, Professor, Deputy Head of Legal Disciplines Department. Moscow Innovation University, Moscow, Russian Federation. E-mail: nagaraisr@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>

Anastasia A. Druzhinina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: drugininaan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>

Igor A. Akopyanc, Post-Graduate Student, Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shi15direktor@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Anastasia A. Druzhinina
E-mail: drugininaan@yandex.ru

Received 23 November 2020
Reviewed 20 December 2020
Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-98-105
УДК 37.02

**Методические особенности преодоления перетренированности
при занятиях физической культурой и спортом
в группах спортивной направленности
Института права и национальной безопасности**

Александр Михайлович ФЕТИСОВ, Андрей Валерьевич ПАРАМОНОВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4426-1432>, e-mail: fetisovsport@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>, e-mail: paramonowtmb@mail.ru

**Methodic features of overcoming overtraining during
physical education and sports in sports groups
of the Institute of Law and National Security**

Aleksandr M. FETISOV, Andrey V. PARAMONOV
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4426-1432>, e-mail: fetisovsport@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>, e-mail: paramonowtmb@mail.ru

Аннотация. В настоящее время сохранение здоровья, занятия физической культурой и спортом являются актуальным направлением деятельности индивида и активного участника многочисленных позитивных общественных процессов. Заниматься спортом и физической культурой можно как индивидуально, так и в специальных группах (фитнес-группы), на площадках общего пользования (спортзалы, фитнес-центры, специальные сооружения и т. д.), так и на индивидуально-организованных площадках (домашние тренажеры, домашние залы, площадки и т. д.). В Институте права и национальной безопасности ТГУ им. Г.Р. Державина с сентября 2018 г. функционирует группа «фитнеса и прикладной физической подготовки». Особенность данного исследования в том, что в нем отображена специфика физической подготовки студентов и разнообразие форм и технологий, используемых в работе преподавателей. В рамках занятий студенты осваивают различные элементы многих оздоровительных технологий: кроссфит, стретчинг, сайкл, пилатес, табата-тренировки, калланетику, гиревой спорт, бодибилдинг, пауэрлифтинг. Умение правильно организовать тренировочный процесс, рационально чередовать время отдыха и время тренировок является одним из главных условий для достижения эффективных результатов занятий и избегания состояния перетренированности. В работе проанализированы основные методические приемы и рекомендации по выходу из состояния перетренированности.

Ключевые слова: перетренированность; переутомление; физическая подготовка студентов; оздоровительные технологии

Для цитирования: *Фетисов А.М., Парамонов А.В.* Методические особенности преодоления перетренированности при занятиях физической культурой и спортом в группах спортивной направленности Института права и национальной безопасности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 98-105. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-98-105

Abstract. At present, health preservation, physical education and sports are an important area of activity for an individual and an active participant in numerous positive social processes. You can go in for sports and physical education both individually and in special groups (fitness groups), on public areas (gyms, fitness centers, special facilities, etc.), and on individually organized areas

(home exercise equipment, home gyms, playgrounds, etc.). At the Institute of Law and National Security of Derzhavin Tambov State University, since September 2018 a group of “fitness and applied physical training” has been functioning. The peculiarity of this study is that it reflects the specificity of physical training of students and the variety of forms and technologies used in the work of teachers. As part of the classes, students master various elements of many health technologies: crossfit, stretching, cycle, Pilates, tabata training, callanetics, kettlebell lifting, bodybuilding, powerlifting. The ability to properly organize the training process, rationally alternate between rest time and training time is one of the main conditions for achieving effective training results and avoiding the state of overtraining. In the work, the main methodic techniques and recommendations for getting out of the state of overtraining are analyzed.

Keywords: overtraining; overfatigue; physical training of students; wellness technologies

For citation: Fetisov A.M., Paramonov A.V. Metodicheskiye osobennosti preodoleniya peretrenirovannosti pri zanyatiyakh fizicheskoy kul'turoy i sportom v gruppakh sportivnoy napravlenosti Instituta prava i natsional'noy bezopasnosti [Methodic features of overcoming overtraining during physical education and sports in sports groups of the Institute of Law and National Security]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 98-105. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-98-105 (In Russian, Abstr. in Engl.)

На современном этапе развития общества невозможно себе представить полноценного индивида и активного участника многочисленных позитивных общественных процессов без крепкого здоровья и занятий физической активностью. Человеческие ресурсы не бесконечны, их надо пополнять, ведя здоровый образ жизни и занимаясь физической культурой и спортом. Великое многообразие современных и традиционных оздоровительных технологий, олимпийских и не олимпийских, национальных и экстремальных видов спорта предлагают для каждого из нас богатый выбор. Для таких занятий в каждом городе существует масса фитнес-центров и открытых плоскостных сооружений, интересных и разнообразных мест, где можно с пользой для тела и здоровья провести время.

В Институте права и национальной безопасности ТГУ им. Г.Р. Державина с сентября 2018 г. функционирует группа «фитнеса и прикладной физической подготовки». В рамках этих занятий студенты осваивают различные элементы многих оздоровительных технологий: кроссфит, стретчинг, сайкл, пилатес, табата-тренировки, калланетику, гиревой спорт, бодибилдинг, пауэрлифтинг.

Кроссфит – это система функциональных высокоинтенсивных тренировок, в основу которой включены элементы таких дисциплин, как тяжелая атлетика, пауэрлифтинг, гиревой спорт, гимнастика, аэробика и других видов спорта.

В переводе с английского “cross” – пересекать, форсировать или скрещивать, “fit” –

фитнес. Другими словами, «форсированный фитнес», или по другой версии, «скрещенный фитнес» – то есть вобравший в себя многое из классического фитнеса.

Сегодня кроссфит используют в качестве прикладной физической подготовки в различных силовых структурах и в армии. Разнообразные виды и формы кроссфита применяются в боевых, охранных и спасательных подразделениях, правоохранительных органах, пожарных частях, на курсах самообороны, для подготовки спортсменов в различных видах спорта. Достаточно успешно применяются специализированные приложения и программы по кроссфиту для лиц старшей возрастной группы, беременных женщин и детей с ослабленным здоровьем.

Термин «стретчинг» от английского слова “stretching”, что значит – растягивание. Данная система упражнений нацелена на растяжение мышц и связок, как результат, улучшение подвижности суставов и гибкости всего тела. Главными его отличиями являются статичность поз и плавность движений, которые гарантируют безопасность и исключают травматизм; нет ограничений по возрасту или уровню физической подготовки; не требуется никаких дополнительных устройств и тренажеров; помимо мышц, эта система тренировок также направлена на суставы и нормализацию общего состояния организма [1]. Существует несколько разновидностей стретчинга [2, с. 382]:

– статический – суть этих плавных и медленных движений в том, что, напрягая

определенные мышцы, занимающийся ненадолго замирает и заставляет мышцы нагружаться, испытывая статическую нагрузку;

- динамический – чередование движений, направленных на напряжение и расслабление определенных групп мышц, в определенной последовательности и темпоритмической основе;

- активный – воздействие на пассивную мышцу, происходит за счет включения в работу окружающих ее мышц, что в значительной мере улучшает подвижность близлежащих суставов;

- изометрический – разновидность растяжки, в которой задействовано сопротивление мышечных групп, вызванное изометрическими сокращениями растягиваемых мышц. Примеры изометрического стретчинга: «толкание стены» для разминки икроножных мышц, наклоны вперед, положив ногу на опору и стараясь прижать грудь к бедру;

- баллистический – небезопасный вид стретчинга, в котором за счет коротких и резких динамических движений постепенно увеличивается их амплитуда, за счет чего быстро растягивается определенная группа мышц.

Сайкл (спиннинг) – это популярный вид групповых тренировок на велотренажере. Такие занятия имеют свои преимущества:

- поддержание хорошей физической формы – упражнения отлично прорабатывают основные мышечные группы;

- возможность сжигания большого количества калорий – интенсивная нагрузка позволяет избавиться от лишних килограммов значительно быстрее, чем при других тренировках;

- разработка и укрепление суставов – для здоровых суставов такие нагрузки являются полезными, так как являются профилактикой многих заболеваний;

- тренировка дыхательной системы, увеличение объема легких – развитие функциональных способностей организма и, как следствие, выносливости, профилактика различных респираторных заболеваний;

- укрепление сердечно-сосудистой системы – дает возможность сохранить сердце здоровым, а сосуды эластичными;

- улучшение кровообращения – препятствует застойным явлениям в области нижних конечностей, является профилактикой варикозной болезни;

- ускорение обмена веществ – помогает быстрее расстаться с лишними килограммами;

- избавление от стрессов и депрессий – высокий эмоциональный фон, использование визуализации велопробегов в любой местности. Такая активная нагрузка способствует выработке гормонов радости – эндорфинов.

Пилатес представляет собой совокупность упражнений, которые выполняются с целью развития мышц, увеличения спортивных показателей, укрепления осанки, улучшения чувства координации и баланса. Пилатес отличается строгим соблюдением техники выполнения упражнения, а также строгим соблюдением дыхательных процессов и работой брюшной мышцы. Это способствует выполнению упражнений с максимальной мощностью, что дает больше эффективности от таких движений.

Пилатес предопределяется именно качеством выполняемых упражнений, а не их количеством. Используется строго определенный порядок выполнения упражнений, плавная смена упражнений на разные группы мышц. При этом стоит отметить невысокую интенсивность напряжения мышц, которую можно наблюдать при занятиях пилатесом.

Согласно данным многих исследований в области занятий спортом, отмечается следующая тенденция: сильные и развитые мышцы (на которых в основном и дается нагрузка) развиваются и становятся сильнее, а слабые, наоборот, не развиваются и не задействованы в полном масштабе. Чаще всего это выражается в заболеваниях спины. Занятия пилатесом способствуют равномерному и полнообъемному развитию мышц (как сильных мышц, так и слабых), тем самым снижается вероятность получения травм при занятии.

Стоит подчеркнуть, что эффективность и практичность пилатеса неоднократно была оценена профессиональными спортсменами, что выражается во включении пилатеса в их планы тренировочных занятий.

Табата-тренировка представляет собой высокоскоростной и высокоинтенсивный вид занятий, в рамках которого необходимо сделать максимальное количество упражнений за минимальное количество времени. Данный вид тренировки представляет собой интерес для лиц, стремящихся к корректировке веса: табата – отличная жиросжигающая тренировка. Один из вариантов табата-трени-

ровки следующий: один раунд, который состоит из максимальной нагрузки в 20 секунд и отдыха в 10 секунд, данные чередования повторяются 8 раз – 8 циклов по 30 секунд. Стоит подчеркнуть, что время одного раунда составляет всего лишь 4 минуты. Но количество данных раундов не ограничено: акцент делается на цель тренировки, а также физические навыки (в частности, выносливость). Между раундами имеет место время для отдыха: от 1 до 2 минут.

Стоит также подчеркнуть, что табата – это общая идея – принцип скоростной и выносливой тренировки. Строго зафиксированных временных показателей и ограничений нет. Если использовать максимальные нагрузки, то 3–4 раунда тренировки табата хватает для того, чтобы полностью «загрузить» тело, получить полноценную нагрузку.

Данная тренировочная система подходит всем, кто имеет тренировочный опыт не менее полугода активных занятий (как минимум средний уровень подготовки) и не имеет противопоказаний по здоровью. Табата-тренировка способствует быстрому похудению, избавлению от плато, развитию выносливости, избеганию застоя в тренировках, ускорению роста мышц.

Калланетика – это комплекс сложно координационных и спокойных движений. В основе данной методики лежат элементы балета, асаны йоги и различные дыхательные техники. Такая система упражнений способствует тонизации всех мышечных групп и снижению веса.

Калланетика основана на свойствах растяжения мышц, а также статики, что позволяет укрепить и привести в порядок даже самые глубокие мышечные волокна. Работа всех групп мышц отрицательно отражается на участках жировой ткани: калланетика способствует увеличению обмена веществ в организме человека, и, как следствие, более объемному и эффективному сжиганию калорий. Прогресс занятий отражается не на отдельных группах мышц, а на всем теле в целом: оно становится подтянутым, более гибким, мышцы приобретают эластичность.

Также положительным аспектом для занятий калланетикой является ее относительно небольшая стоимость: какого-либо специального оборудования (тренажеров, приборов) не требуется. Также не нужно большое

или специализированное пространство (спортивный зал) – подойдет обычная домашняя обстановка. Упражнения несложные и доступные – в связи с этим доступны общей массе (а также массово новичкам).

Последовательные и постоянные тренировки помогут оздоровить организм и обрести стройные формы. Заметно улучшится осанка, уменьшатся жировые отложения в проблемных зонах. Происходит улучшение обмена веществ, укрепление и нормализация тонуса мышц, эффективное снижение веса, улучшение внешнего вида, укрепление иммунной системы, развитие подвижности суставов, повышение выносливости, снижение утомляемости.

Гиревой спорт представляет собой циклический вид спорта, направленный на упражнения с гирей. В данном виде спорта необходимо качественно выполнить наибольшее количество повторений за строго определенный промежуток времени (или максимальное количество повторений за один подход). В связи с физическими особенностями, для мужчин и для женщин существуют свои требования нормативов, правила выполнения определенных упражнений и непосредственно различные веса используемых гирь. Так, например, в рамках силового двоеборья мужчины используют гири весом в 16, 24 и 36 кг соответственно. В свою очередь, жонглирование гирями женщины, а также юноши с 11 лет выполняют со снарядами весом в 8 кг.

Гиревой спорт направлен на развитие силовых навыков и качеств (в первую очередь – силовая выносливость). Также многократные подходы и работа с тяжелыми снарядами способствуют улучшению координации и скорости выполнения.

Гиревой спорт напрямую влияет не только на мышцы тела, стимулируя их рост, но и на сердечную мышцу, в связи с чем улучшается кровообращение, нормализуется давление, повышаются эластичные показатели сосудов.

Также стоит подчеркнуть, что в рамках работы с гирями большая нагрузка оказывается не только на мышцы, но и на суставы, что способствует развитию их подвижности, эластичности и т. д. Однако данные показатели достигаются исключительно при правильной технике выполнения упражнений. В

противном случае можно получить отрицательный эффект [3, с. 276].

В рамках занятий гиревого спорта работают все группы мышц. Особой нагрузке подвергаются дельтовидные мышцы, трапеции, мышцы спины, живота, а также ног и ягодиц. В рамках гиревого спорта активно включаются в работу все группы глубоких мышц.

Бодибилдинг представляет собой занятия по наращиванию мышечной массы путем выполнения упражнений с отягощением и правильного (сбалансированного) питания, включающего в основной рацион большое количество углеводов и белков.

Пауэрлифтинг (в пер. с английского «power» – сила, а «lift» – поднимать) представляет собой силовой спорт, целью которого является понятие большего веса (по сравнению с другими участниками). Пауэрлифтинг представляет собой троеборье, которое включает становую тягу, жим, а также приседание со штангой [4, с. 107].

При системности, соблюдении требований, правил и безопасности при выполнении упражнений пауэрлифтинга улучшаются все основные показатели человека: улучшается кровоток, выносливость, показатели силы и скорости, укрепляется костно-мышечный аппарат человека.

Современный спорт, впрочем, как физическая культура – это целая технологическая цепочка знаний. Знаний разных наук о человеке и его здоровье. И тем не менее даже значительные знания по анатомии, физиологии, методике спортивной тренировки не всегда защищают организм занимающегося от перетренированности.

Попасть в состояние перетренированности достаточно просто, а выйти самостоятельно, без помощи тренера или инструктора – сложно. Уходит драгоценное время, пик физической формы, мотивация в поиске выхода из сложившейся ситуации.

Впервые термин «спортивная болезнь» (перетренированность) был предложен австрийским ученым Л. Прокопом в 1956 г. По его мнению – данная патология основана на нарушениях неврологических взаимосвязей между корой головного мозга и нижележащими структурами, которая развивается на фоне переутомления. Таким образом, состояние напоминало обычный невроз или неврастение.

Различают несколько видов перетренированности:

- мышечная (физическая);
- нервная (неврологическая);
- эмоциональная (психологическая).

Все они тесно между собой связаны, один вид может проявляться в большей степени, а два других – в меньшей.

Мышечная перетренированность проявляется в усталости мышц, которая, в свою очередь, связана с болезненными ощущениями – колющей и режущей болью («ломка мышц»). Как правило, «классических» болевых ощущений при таких болях не прослеживается: болевые ощущения то есть, то исчезают (особенно активны болевые ощущения при напряжении перетренированных мышц).

Неврологическая перетренированность (или нервное перенапряжение) связана с работой ЦНС по управлению сокращением мышц. В рамках тренировочного процесса нагружаются не только мышцы тела, но и нервная система, так как учащается работа передачи и получения импульсов для управления работой мышц. В связи с этим перетренированная ЦНС также способствует уменьшению эффективности тренировочного процесса и, как следствие, получению необходимых результатов. В рамках сильной нагрузки неспособной и неадаптированной к таким условиям ЦНС (что часто проявляется у новичков) темп, скорость и объем нагрузок перегружают нервную систему, что на практике приводит к нервному напряжению – пограничному состоянию с нервной перетренированностью.

Психологическая перетренированность весьма опасна, так как закрепляет «психологическое отвращение» к занятиям спортом и некоторую психологическую боязнь новой тренировки (новой нагрузки). Психологическая перетренированность имеет и материальные причины – однообразная организация тренировочного процесса (плана тренировок) в течение долгого промежутка времени: организм и мышцы адаптируются к нагрузкам, видимый результат (прогресс) становится менее значительным или вовсе исчезает, появляется апатия к занятию спортом и, как следствие, потеря интереса и мотивации к занятию различными видами спорта. Таким образом, формируется негативное, скептическое отношение к тренировкам.

Причины перетренированности: избыточные нагрузки (превышение интенсивности либо количества тренировок), резкое повышение интенсивности тренировок, без достижения адаптации, нарушение режима отдыха и восстановления, тренировки в некомфортных условиях окружающей среды (высокогорье, жаркий климат и т. п.), тренировки на фоне болезни либо незаконченного периода реабилитации.

Существует целый ряд тестов, способных показать наличие перетренированности. Некоторые из них можно провести самостоятельно. После пробуждения, не вставая с постели, замеряют пульс и сравнивают с обычным пульсом в положении покоя. Или эти замеры делают несколько дней и сравнивают между собой. При увеличении показателя на 10–12 ударов можно говорить о перетренированности. Также после замера пульса лежа можно померить его в положении стоя. При разнице в двадцать ударов или больше диагноз подтвердится. В разных видах спорта причины возникновения перетренированности различные.

В бодибилдинге, пауэрлифтинге и у штангистов – это работа с максимально большим весом в одном повторе. Как правило, восстановление занимает не менее недели. За это время ЦНС приходит в себя. Если время восстановления игнорировать, может наступить перетренированность.

Другая причина – это попытка сделать тренировку более интенсивной, злоупотребление методом «до отказа». При таких условиях, в первую очередь, перезагружается нервная система, так как резко возрастает поток импульсов к работе мышц, а восстанавливается данная система довольно долго. Затем перерабатывается опорно-мышечный аппарат человека, и без соответствующего по времени отдыха некоторые мышцы, а также суставы и связки не успевают восстанавливаться. Новичкам в разных спортивных дисциплинах необходимо за тренировку не превышать общее количество подходов за 20 раз. Затем это своевременная смена плана тренировки (раз в 2–3 недели), или банальная замена упражнений в порядке их выполнения. Это в значительной степени разгрузит ЦНС. Помимо вышеуказанного, негативное последствие могут вызывать стрессы, проблемы в семье (личной жизни), со здоровьем,

на работе, отсутствие своевременного медицинского обслуживания и контроля, а также множество других причин.

Чтобы избежать такого состояния, необходимо придерживаться некоторых правил. Итак, первое. Необходимо периодически устраивать отдых от тренировок. То есть, отработав восемь (десять) недель, необходимо дать себе неделю отдыха. Можно в это время заниматься растяжкой, плаванием, делать пробежки, гимнастику и прочие упражнения, не используемые в обычных тренировках.

Второе, подбирать тренировочную программу соответственно своему уровню физической подготовки. Первое время лучше тренироваться под контролем опытного тренера или инструктора. Большинство новичков берут программы тренировок в Интернете и не советуются с тренером, а это в корне неверно.

Третье, в выбранной и согласованной тренировочной программе с тренером уделите внимание отдыху и восстановлению. Не прибегайте в первые месяцы тренировок к стимуляторам и бадам из спортивного питания. Обязательно ложитесь спать до двенадцати часов ночи и спите не менее восьми часов.

Четвертое, полноценное питание во многом является залогом вашего успеха. Вашему организму необходимо принимать пищу 4–5 раз в день небольшими порциями. В период активных тренировок в вашем рационе должны быть белки, жиры, углеводы и микроэлементы. Скорость восстановления во многом зависит от питания, а также от грамотного приема добавок после нескольких месяцев тренировок. При этом питание важно и перед тренировкой, и после нее. Перед тяжелой тренировкой принимаются добавки, обеспечивающие восстановление мышц. Это могут быть протеиновые коктейли, аминокислоты и препараты для связок. После тренировки необходимо употреблять быстрые углеводы – это способствует восстановлению уровня гликогена. Не забывайте во время тренировки о воде или используйте напитки, содержащие электролиты (магний, калий, кальций). Следует отметить, что витаминно-минеральные комплексы имеют огромное значение при фармакологическом восстановлении спортсмена после нагрузки. Витамины являются регуляторами метаболизма, с их участием в организме образуются активные вещества.

Это, в первую очередь, ферменты, расщепляющие углеводы, жиры и белки [5, с. 448].

Пятое, необходимо своевременно лечить любые заболевания инфекционного характера. Различные инфекции постоянно пристают к спортсменам во время пиковых нагрузок и во время выхода на пик формы. Старайтесь не болеть, повышайте всеми возможными способами свой иммунитет.

Шестое, не допускайте стрессовых ситуаций, особенно в семье. Давно был отмечен факт влияния отношений в семье на физическое состояние спортсмена [5, с. 448].

И последнее, не пренебрегайте разминкой. Ведь микротравмы сильно усложняют процесс тренировок, заметно снижают результаты и приводят к перетренированности. После тренировки растяжка снижает напряжение и убирает ощущение утомления мышц. Нельзя забывать про такое средство восстановления, как русская баня или сауна. Кроме этого, хорошо способствует восстановлению мышц массаж и самомассаж.

Наиболее действенным методом профилактики перетренированности является изменение режима тренировок. Из тренировочного процесса следует исключить длительные изматывающие упражнения, суперсеты, дусеты и т. д. В тяжелых случаях тренировки прекращаются на срок от одной до трех недель. Это время отводится активному отдыху. Начинать тренировки после перетренированности необходимо только с маленьких нагрузок. Отдавая предпочтение общей физической подготовке [5, с. 449].

Также можно использовать некоторые фармакологические препараты, способствующие скорейшему возвращению организма в нормальное состояние. Это настойка лимонника китайского, женьшеня и некоторых других.

С целью полноценного восстановления потенциала организма необходимо достаточ-

но высыпаться и придерживаться правильного распорядка дня (режима дня). Для обеспечения нормального сна имеет место использование травяных чаев: на основе мяты, зверобоя и других трав. При отсутствии возможности приготовления травяных чаев имеет место использование экстрактов.

Для полного восстановления после физических нагрузок организму необходимо получить полезные вещества в достаточном (необходимом) объеме. В связи с этим необходимо рационально и полноценно питаться. Это способствует быстрому возвращению к нормальным условиям и состоянию для эффективных тренировок. Основа рациона при тренировочном режиме 0 белков. В идеальных условиях на каждый килограмм тела человека необходимо не менее 3 граммов белка. Помимо белков, необходимо включить в рацион и достаточное количество углеводов. Из витаминов необходимо достаточное количество кальция. Данного витамина достаточно в таких продуктах питания, как бананы, картофель и курага. Для поддержания и нормализации гормонального фона необходимо добавлять в пищу достаточное количество полиненасыщенных жиров.

В целом для профилактики травматизма и спортивных заболеваний не нужно сильно изменять свои жизненные правила (распорядок), а также строго соблюдать сложные и тяжелые правила. Необходимо соблюдать базовые, основные принципы тренировочного процесса. В первую очередь, необходимо правильно питаться и соблюдать правила (режим) тренировочного процесса, а также следить за своим текущим состоянием здоровья (сбалансированно подходить к вопросам работы и отдыха). Применив все те рекомендации, которые описаны в данной работе, вы можете не только определить у себя перетренированность или переутомление, но и справиться с ним.

Список литературы

1. Свищева А.Д. Теоретические аспекты развития гибкости у детей 6–7 лет. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura/2020/02/19/teoreticheskie-aspekty-razvitiya-gibkosti> (дата обращения: 12.12.2020).
2. Усманов Д.Д. Стретчинг – что это за тренировки и для чего они нужны? // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в XXI веке: сб. материалов 12 Междунар. науч.-практ. конф. Вып. 12. М., 2019. С. 380-383.
3. Толстова Т.И., Фалеева Е.И., Порядков С.С. Влияние одного тренировочного занятия гиревым спортом на морфофункциональное состояние студентов-медиков // Современные тенденции развития образования: компетенции, технологии, кадры: сб. материалов науч.-метод. конф. Рязань, 2019. С. 275-278.

4. Мкртчян Л.А., Сухарукова О.В. Особенности состояния здоровья спортсменов, занимающихся пауэрлифтингом и гиревым спортом // Сборник материалов тезисов 14 Международной научной конференции по вопросам состояния и перспективам развития медицины в спорте высших достижений «Спортмед-2019». М., 2019. С. 106-108.
5. Трунина С.Г. Перетренированность у спортсменов – проявление, лечение, меры профилактики // Вестник Казахского Национального медицинского университета. 2012. № 1. С. 447-449.

References

1. Svishcheva A.D. *Teoreticheskiye aspekty razvitiya gibkosti u detey 6–7 let* [Theoretical Aspects of the Development of Flexibility in Children 6-7 Years Old]. (In Russian). Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura/2020/02/19/teoreticheskiye-aspekty-razvitiya-gibkosti> (accessed 12.12.2020).
2. Usmanov D.D. Stretching – что это за тренировки и для чего они нужны? [Stretching – what is this workout and what is it for?]. *Sbornik materialov 12 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta v XXI veke. Vypusk 12»* [Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Physical Education and Sports in the 21st Century. Issue 12”]. Moscow, 2019, pp. 380-383. (In Russian).
3. Tolstova T.I., Faleyeva E.I., Poryadkov S.S. Vliyaniye odnogo trenirovochnogo zanyatiya girevym sportom na morfofunktsional'noye sostoyaniye studentov-medikov [The influence of one training lesson in kettlebell lifting on the morphological and functional state of medical students]. *Sbornik materialov nauchno-metodicheskoy konferentsii «Sovremennyye tendentsii razvitiya obrazovaniya: kompetentsii, tekhnologii, kadry»* [Proceedings of the Scientific and Methodic Conference “Modern Trends in the Development of Education: Competencies, Technologies, Personnel”]. Ryazan, 2019, pp. 275-278. (In Russian).
4. Mkrtchyan L.A., Sukharukova O.V. Osobennosti sostoyaniya zdorov'ya sportsmenov, zanimayushchikhsya pauerliftingom i girevym sportom [Features of the state of health of athletes involved in powerlifting and kettlebell lifting]. *Sbornik materialov tezisev 14 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii po voprosam sostoyaniya i perspektivam razvitiya meditsiny v sporte vysshikh dostizheniy «Sportmed-2019»* [Proceedings of the 14th International Scientific Conference on the Issues of State and Prospects of Development of Medicine in Sports of the Highest Achievements “Sportmed-2019”]. Moscow, 2019, pp. 106-108. (In Russian).
5. Trunina S.G. Peretrenirovannost' u sportsmenov – proyavleniye, lecheniye, mery profilaktiki [Overtraining for sportsmen – appearance, treatment, measures of preventive maintenance]. *Vestnik Kazakhskogo Nacional'nogo meditsinskogo universiteta* [Bulletin of the Kazakh National Medical University], 2012, no. 1, pp. 447-449. (In Russian).

Информация об авторах

Фетисов Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: fetisovsport@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4426-1432>

Парамонов Андрей Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: paramonowtmb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Парамонов Андрей Валерьевич
E-mail: paramonowtmb@mail.ru

Поступила в редакцию 08.12.2020 г.
Поступила после рецензирования 11.01.2021 г.
Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the authors

Aleksandr M. Fetisov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Special Training and National Security Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: fetisovsport@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4426-1432>

Andrey V. Paramonov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Special Training and National Security Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: paramonowtmb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Andrey V. Paramonov
E-mail: paramonowtmb@mail.ru

Received 8 December 2020
Reviewed 11 January 2021
Accepted for press 26 February 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-106-114
УДК 796.01

Применение гиревого спорта в физической подготовке курсантов и слушателей в образовательных учреждениях высшего образования МВД России

**Александр Викторович САРЫЧЕВ, Николай Викторович ДЕМЧЕНКО,
Иван Николаевич АРХИПЦЕВ**

ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. И.Д. Путилина»
308024, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Горького, 71
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>, e-mail: w0773@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>, e-mail: Nvdemchenko@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>, e-mail: ArhiptsevIN@yandex.ru

The use of kettlebell lifting in the physical training of cadets and students in educational institutions of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Alexander V. SARYCHEV, Nikolay V. DEMCHENKO, Ivan N. ARKHIPTSEV

Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal
of the Russian Federation named after I.D. Putin
71 Gorkogo St., Belgorod 308024, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>, e-mail: w0773@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>, e-mail: Nvdemchenko@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>, e-mail: ArhiptsevIN@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено вопросам, касающимся физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений высшего образования системы МВД России. Целью исследования стал вопрос о внедрении нетрадиционных методов профессиональной физической подготовки курсантов и слушателей с помощью средств гиревого спорта. Были использованы метод анкетирования и метод педагогического эксперимента. Выборку составили из 320 курсантов с первого по четвертый курс. Полученные результаты показали значимость и важность гиревого спорта как результативного метода физической подготовки курсантов и слушателей. Также были отмечены преимущества и достоинства гиревого спорта в формировании физических качеств учащихся как профессионально значимых. Выносливость, ловкость, сила, координация движений формируются путем постоянных тренировок с применением средств гиревого спорта, поэтому программа физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений высшего образования системы МВД России должна их включать. Результаты исследования позволили сделать единый вывод о том, что развитие вышеперечисленных качеств позволит сформировать у будущих практических сотрудников правоохранительных органов МВД России готовность использовать физическую силу для предотвращения противоправных действий со стороны правонарушителей.

Ключевые слова: физическая и профессиональная подготовка; гиревой спорт; высшее образование; здоровье; выносливость; физическая сила

Для цитирования: Сарычев А.В., Демченко Н.В., Архипцев И.Н. Применение гиревого спорта в физической подготовке курсантов и слушателей в образовательных учреждениях высшего образования МВД России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 106-114. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-106-114

Abstract. The study is devoted to the issues concerning the professional physical training of cadets and students in educational institutions of higher education of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The aim of the study is the issue of the introduction of non-traditional methods of professional physical training of cadets and students with the help of kettlebell lifting. We use the questionnaire method and the pedagogical experiment method. The sample consisted of 320 cadets from the first to the fourth year. The received results showed the significance and importance of kettlebell lifting as an effective method of physical training of cadets and students. We also note the advantages and advantages of kettlebell lifting in the development of physical qualities of students as professionally significant. The program of physical training of cadets and students of an educational institution of higher education of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia should include elements of kettlebell lifting, which will develop such qualities as endurance, agility, and coordination of movements. The results of the study allowed us to draw a unified conclusion that the development of the above qualities will make it possible to form in future law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia the readiness to use physical force to prevent illegal actions by offenders.

Keywords: physical and professional training; kettlebell lifting; higher education; health; endurance; physical strength

For citation: Sarychev A.V., Demchenko N.V., Arkhiptsev I.N. *Primeneniye girevogo sporta v fizicheskoy podgotovke kursantov i slushateley v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh vysshego obrazovaniya MVD Rossii* [The use of kettlebell lifting in the physical training of cadets and students in educational institutions of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 106-114. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-106-114 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современная система профессионального образования не стоит на месте, многие исследования показывают, что необходимо менять устоявшиеся взгляды и внедрять новые методики и средства преподавания физической культуры и спорта в учреждениях высшего образования системы МВД России. Одним из новшеств в методах обучения является гиревой спорт. Программы подготовки курсантов имеют емкую систему направлений. Важную роль в этой системе играет, конечно же, физическая подготовка. Внедрение средств гиревого спорта в программу физической подготовки курсантов и слушателей может плодотворно сказаться на готовности будущих сотрудников правоохранительных органов к пресечению правонарушений с применением физической силы.

Мнение авторов научных трудов и учебно-методической литературы, касающихся изучения влияния гиревого спорта на физическую подготовку, сходится в том, что существует ряд теоретических проблем, посвященных данной теме. Многие из них экспериментально доказывают и описывают положительное влияние применения системы элементов гиревого спорта на физическую подготовку. Но при этом остается проблема

противоречия современной системы физической подготовки курсантов и изучения вопросов внедрения нетрадиционных видов спорта или их элементов, таких как гиревой спорт, в эту систему.

Цель данной работы – комплексный анализ и экспериментальное доказательство влияния элементов гиревого спорта на физическую подготовку учащихся в высших профессиональных образовательных учреждениях системы МВД России.

Теоретический фундамент знаний, посвященных теме значимости гиревого спорта в практике подготовки курсантов и слушателей высших образовательных учреждений, закладывали многие авторы. Они отмечали положительные результаты во внедрении элементов гиревого спорта в программы физической подготовки.

Одной из важнейших задач физической подготовки курсантов является развитие в будущих сотрудниках таких профессионально важных качеств, как стрессоустойчивость, выносливость, моральная и физическая уверенность в своих силах, инициативность, способность успешно действовать в самых сложных, опасных и быстроменяющихся ситуациях с учетом складывающейся оперативной обстановки [1].

В дополнение к вышесказанному стоит отметить, что использование средств гиревого спорта помогает в решении многих проблем физической подготовки не только курсантов и слушателей образовательных учреждений, но и сотрудников правоохранительных органов МВД России, в частности, формирует силу и выносливость [2].

В своей работе, посвященной изучению использования средств гиревого спорта для развития силовых качеств у студентов, В.В. Баранов пишет: «Средства и методы гиревого спорта способствуют формированию устойчивых мотивов и потребностей физической культуры в организации здорового образа жизни курсантов» [3, с. 5].

Так, И.С. Беляев в своей работе, посвященной методическим особенностям подготовки гиревиков, писал: «Гиревой спорт требует весьма больших усилий в моральной и физической подготовке. Занятия гиревым спортом в условиях образовательных учреждений системы МВД России способствуют развитию специальной выносливости спортсменов, увеличению функциональных возможностей организма, повышению работоспособности, а также формированию адаптационного потенциала к дальнейшей профессиональной деятельности» [4].

Изучением особенностей физического воспитания студентов в вузах с внедрением средств гиревого спорта в программы подготовки занимались многие авторы, такие как В.Н. Балакшин и С.В. Моренченко, В.М. Пальцев, А.Н. Шикун, В.В. Ягодин и др. [5–8]. Экспериментальные исследования, результаты, разработанные методики и рекомендации для студентов, занимающихся гиревым спортом, а также преподавателей и тренеров физической культуры, применяющих элементы гиревого спорта по программе физической подготовки, описаны в научных трудах вышеуказанных авторов и не только.

При составлении программ подготовки курсантов и слушателей в высших образовательных учреждениях системы МВД России стоит рассматривать основы подготовки полицейских в США, стран Западной Европы, что кандидаты на должность полицейского должны выполнять определенные нормативы по физической подготовке [9]. В методических рекомендациях по подготовке имеются

различия по гендерным и по возрастным признакам [10–12].

Регулярные занятия гиревым спортом развивают функциональные возможности, совершенствуют деятельность всех систем организма. В процессе занятия гиревым спортом у девушек наблюдается увеличение силовых способностей и повышение специальной выносливости, успешно решаются и другие задачи – приобщение девушек-студенток к постоянным занятиям спортом и здоровому образу жизни [13].

В.А. Глубокий подтверждает, что «средства гиревого спорта оказывают положительное воздействие на физическую подготовленность занимающихся, упражнения с гирями могут успешно применяться в физической подготовке как курсантов мужского пола, так и девушек-курсантов ведомственных вузов» [14].

Гиревой спорт обладает рядом преимуществ. Это доступность снарядов, их простота и долговечность, их стоимость. Экипировка не требует особых затрат, место проведения также не имеет значения, так как занятия можно проводить и на улице, и в помещении. Выполнять упражнения можно как одному, так и в составе группы.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения поставленной цели использовались эмпирические методы исследования – метод анкетирования и педагогический эксперимент. Количество участников исследования составило 320 человек. В процесс анкетирования и педагогического эксперимента были привлечены курсанты с первого по четвертый курс. Курсанты не были разделены на экспериментальную и контрольную группы, были использованы результаты «до» и «после». Участники были распределены следующим образом: курсанты мужского пола – 59 %, курсанты женского пола – 41 %; курсанты первого курса – 25 %, второго – 32 %, третьего – 19 % и четвертого – 24 %. Эксперимент осуществлялся в течение одного учебного года. Занятия курсантов, принявших участие в педагогическом эксперименте, дополнялись упражнениями с гирями.

Обработка результатов осуществлялась с использованием методов математической статистики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Нами был проведен теоретический анализ научной литературы, посвященной техникам гиревого спорта, применяемых в подготовке спортсменов. Гиревой спорт разделен на классическое двоеборье, толчок по длинному циклу и рывок, они входят в программы международных соревнований и в Единую всероссийскую спортивную классификацию. Наиболее популярная в России дисциплина – это классическое двоеборье.

Согласно Приказу МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел РФ»¹, в программу физической подготовки были включены средства гиревого спорта.

Совершенствованию общей физической, профессионально-прикладной подготовки способствуют применение элементов гиревого спорта. Они развивают в курсантах не только силу, выносливость, гибкость, ловкость, но и морально-волевые качества [3]. Полученные результаты исследования еще раз подтвердили вышесказанное.

Одна из важных задач в физическом воспитании студентов – это приобщение к спортивной жизни вуза и участия в спортивных мероприятиях. В процессе подготовки к соревнованиям, независимо от вида спорта, использование упражнений с гириями положительно скажется на общей физической подготовке.

Неограниченность гиревого спорта доказывает возможность заниматься как курсантам мужского, так и женского пола высших образовательных учреждений системы МВД России.

Анкетирование курсантов было проведено с целью изучить отношение к внедрению элементов гиревого спорта в программы физической подготовки. В результате обработки ответов были получены следующие циф-

ры: 49,4 % (158 человек) ответили, что только применение средств гиревого спорта позволит улучшить физическую подготовку курсантов; 40,3 % (129 человек) высказали мнение о том, что внедрение элементов гиревого спорта может положительно повлиять на физические способности курсантов; 10,3 % (33 человека) против использования гиревого спорта в процессе физической подготовки курсантов и слушателей.

Ответы на вопрос о роли гиревого спорта в программе подготовки сотрудников МВД России были разделены. Так, 49 % ответили, что элементы гиревого спорта оказывают положительное воздействие на общую физическую форму курсантов; 18 % высказали мнение о негативном влиянии гиревого спорта на физическую подготовку; 33 % участников анкетирования ответили, что вряд ли гиревой спорт поможет в совершенствовании подготовки курсантов и слушателей высших образовательных учреждений правоохранительных органов.

Итоги анкетирования позволили сделать вывод о том, что подавляющее количество курсантов понимают важность использования средств гиревого спорта в процессах физической подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов МВД России.

Для доказательства положительного влияния внедрения элементов гиревого спорта в программы подготовки курсантов проведен педагогический эксперимент. 40 курсантов разных курсов стали его участниками. Продолжительность исследования составила 6 месяцев. Гири для занятий использовали в зависимости от весовой категории обучающихся и их начальной физической подготовки. Для курсантов мужского пола использовались занятия с гириями весом от 16 до 32 кг, для курсантов женского пола – от 8 до 24 кг. Комплексы упражнений были разделены на подготовительный, основной и заключительный блок.

Продолжительность тренировки в среднем составляла от сорока минут до одного часа. Время занятий постепенно увеличивалось, по несколько минут в неделю.

Длительность подготовительного блока составляла 10–15 минут и включала в гимнастические упражнения пробежку, разогревающие упражнения для всех групп мышц.

¹ Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел РФ: приказ от 05.05.2018 № 275. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

Упражнения основного блока выполнялись круговым способом тренировки с перерывами в 20 секунд по 3–4 подхода, 10–15 раз. Основные элементы, использованные в занятиях: подъем гири на грудь, подъем гири от груди, рывок гири обеими руками, приседы с гирями, сгибание рук в локтях с гирей, жонглирование гирями, жим двух гирь. Все упражнения чередовались на каждом занятии.

Заключительный блок состоял из упражнений на восстановление – это растяжка, висы, упражнения по восстановлению дыхания.

Динамика результатов физической подготовки представлена в табл. 1.

Таким образом, показатели изменения силовых качеств курсантов разных курсов демонстрируют положительную динамику и превышают показатели на момент начала эксперимента. Полученные результаты внедрения элементов гиревого спорта в процесс подготовки курсантов и слушателей учреждений высшего профессионального образования системы МВД России позволили сделать вывод о высокой эффективности их применения. Использование упражнений гиревого спорта в программе физической подготовки позволяет одновременно решить несколько задач: оздоровительные и прикладные, что позволит улучшить качественные показатели выполнения профессиональных обязанностей.

К большому сожалению, гиревой спорт не был включен в перечень служебно-прикладных видов спорта в полном объеме. Подтверждение тому – постановление Правительства РФ от 20 августа 2009 г. № 695 «Об утверждении перечня военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта и федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих руководство развитием этих видов спорта»². Были включены следующие виды спорта:

- стрельба из боевого ручного стрелкового оружия;
- служебный биатлон;

- комплексное единоборство;
- многоборье кинологов.

Многие исследования, касающиеся физической и профессиональной подготовки курсантов высших образовательных учреждений системы МВД России, подтверждают закрепленные в нормативно-правовых актах утверждения о развитии силы и выносливости будущих сотрудников правоохранительных органов.

Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450³, с изменениями от 27 июля 2020 г. Приказ № 522⁴, документально закрепляет основы организации физической подготовки сотрудников МВД России по различным направлениям: прикладной гимнастике и атлетической подготовке, легкой атлетике и ускоренному передвижению, преодолению препятствий, лыжной подготовке, плаванию, боевым приемам борьбы и т. п. В пунктах 18 и 19 прописаны рекомендации по обучению тренировке «жим гири» в программе физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений правоохранительных органов России.

В системе ведомственного образования нет документального подтверждения важности использования средств гиревого спорта в процессе физического воспитания. Хотя упражнения по жиму гирь все же включены в программы физического воспитания студентов высших образовательных учреждений правоохранительных органов России, это подтверждается Приказом от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел РФ».

Цель исследования состояла в том, чтобы провести комплексный анализ и экспериментально доказать влияние применения элементов гиревого спорта на физическую подготовку учащихся в высших профессиональных образовательных учреждениях системы МВД России.

² Об утверждении перечня военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта и федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих руководство развитием этих видов спорта: постановление Правительства РФ от 20.08.2009 № 695 // СЗ РФ. 2009. № 35. Ст. 4246.

³ Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 01.07.2017 № 450. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

⁴ О внесении изменений в приказы МВД России от 01.07.2017 № 450 и от 23.11.2017 № 880: Приказ МВД России от 27.07.2020 № 522.

Таблица 1

Динамика показателей развития силовых качеств курсантов до и после эксперимента

Курс	Юноши				Девушки			
	До $\bar{X}$	После $\bar{X}$	$\pm m$	P	До $\bar{X}$	После $\bar{X}$	$\pm m$	P
Динамометрия сильнейшей руки, кг								
1	49,28	51,39	2,17	<0,01	29,75	31,24	1,26	<0,01
2	50,49	53,20	2,50	<0,05	30,01	31,80	1,80	<0,01
3	52,01	54,30	2,30	<0,01	31,90	33,13	1,93	<0,03
4	52,50	55,20	2,70	<0,04	32,10	34,70	2,50	<0,01
Бег 1000 м, мин								
1	3,30	3,10	0,20	<0,01	4,40	4,0	0,40	<0,02
2	3,25	3,0	0,25	<0,02	4,12	3,47	0,25	<0,02
3	3,05	2,45	0,20	<0,03	3,57	3,40	0,17	<0,04
4	2,50	2,35	0,15	<0,03	3,35	3,15	0,20	<0,03
Подтягивание на перекладине, количество раз								
1	11,95	14,25	0,70	<0,05	9,13	10,24	0,83	<0,05
2	12,78	15,87	0,48	<0,01	9,33	10,75	0,64	<0,01
3	13,44	16,65	0,79	<0,05	11,25	12,54	0,50	<0,05
4	13,21	17,30	0,74	<0,01	11,82	13,15	0,40	<0,01
Вис на перекладине, с								
1	51,01	53,02	1,33	<0,03	39,41	41,02	1,12	<0,03
2	52,12	52,31	1,25	<0,02	40,27	43,01	1,36	<0,03
3	52,45	54,54	1,14	<0,01	40,63	44,22	1,25	<0,01
4	53,02	—	—	<0,05	41,25	44,53	1,41	<0,001

ВЫВОДЫ

В результате исследования, кроме поставленных задач, были решены сопутствующие, которые позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Ввести средства гиревого спорта в полномасштабном объеме в программы физического воспитания курсантов и слушателей.

2. Документально зафиксировать в программах физической подготовки и в методических рекомендациях результаты исследований разных авторов о положительных эффектах при применении средств гиревого спорта, отметить положительное влияние на готовность к использованию физической си-

лы на предотвращение правонарушений сотрудниками правоохранительных органов.

3. Отметить всестороннее положительное воздействие гиревого спорта на курсантов и слушателей.

4. Рекомендовать использовать элементы гиревого спорта учащимся, у которых имеются сложности в огневой и физической подготовке. Что еще раз доказывает мнение Е.Е. Гориной, А.И. Огурцовой, В.С. Тарасовой о том, что «курсанты, имеющие проблемы в указанных выше дисциплинах, должны заниматься в группах по гиревому двоеборью и гиревому жонглированию, что позволит эффективно устранить недостатки» [15].

Список литературы

1. Моськин С.А., Губанов Э.В. Специальная направленность физической подготовки сотрудников правоохранительных органов // Физическая культура и спорт в системе профессионального образования: опыт и инновационные технологии физического воспитания: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: УрЮИ МВД России, 2018. С. 101-106.
2. Горина Е.Е., Денисов Д.Г., Мерзликин А.В. Физическая культура и спорт в системе ресоциализации осужденных // Социальные отношения. 2016. № 2 (17). С. 78-84.
3. Баранов В.В. Использование средств гиревого спорта для развития силовых качеств у студентов: методические указания. Оренбург, 2005. 33 с.
4. Беляев И.С., Недоступов А.А., Алексеев Н.А. Методические особенности подготовки гиревиков высших спортивных разрядов в условиях образовательных организаций системы МВД России // Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей: сб. ст. Орел, 2017. С. 36-39.
5. Балакишин В.Н., Моренченко С.В. Физическое воспитание. Саратов, 2001. 66 с.

6. *Пальцев В.М.* Гиревой спорт в вузе. Екатеринбург, 1994. 148 с.
7. *Шикунов А.Н.* Гиревой спорт как альтернатива традиционным физкультурно-спортивным методикам охраны здоровья обучающихся // Проблемы федерально-региональной политики в науке и образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. С. 136-138.
8. *Ягодин В.В.* Основы теории гиревого спорта. Екатеринбург, 1996. 218 с.
9. *Якимович В.С.* Сравнительный анализ методик физической подготовки претендентов на службу в полиции России и США // Вестник ВА МВД России. 2017. № 3 (42). С. 133-136.
10. *Anderson G.S., Plecas D.B.* Physical Abilities Requirement Evaluation (PARE). Discrete Item Analysis. Phase 2. Abbotsford: University of the Fraser Valley, 2008. 54 p.
11. *Farenholtz D.W., Rhodes E.C.* Recommended Canadian standards for police physical abilities // Canadian Police College Journal. 1990. Vol. 14. № 1. P. 37-49.
12. *Rhodes E.C., Farenholtz D.W.* Police officers physical abilities test compared to measures of physical fitness // Canadian Journal of Sport Science. 1992. Vol. 17. № 3. P. 228-233.
13. *Щербин Д.В., Дыбов В.Е., Беляев И.С.* Гиревой спорт как основа повышения физической подготовки девушек, обучающихся в вузе // Повышение конкурентоспособности кадров в условиях современного образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2019. С. 86-90.
14. *Глубокий В.А.* Учебно-тренировочный процесс в секции гиревого спорта вуза ФСКН России // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы 17 Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2015. С. 60-62.
15. *Горина Е.Е., Огурцова А.И., Тарасова В.С.* Проблемы освоения дисциплины «Огневая подготовка» курсантами вузов ФСИН России: результаты эмпирического исследования // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж: Изд.-полиграф. центр «Научная книга», 2018. С. 541-543.

References

1. Moskin S.A., Gubanov E.V. Spetsial'naya napravlennost' fizicheskoy podgotovki sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov [Special orientation of physical training of law enforcement officers]. *Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fizicheskaya kul'tura i sport v sisteme professional'nogo obrazovaniya: opyt i innovatsionnyye tekhnologii fizicheskogo vospitaniya»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Physical Education and Sport in the System of Professional Education: Experience and Innovative Technologies of Physical Education"]. Yekaterinburg, Ural Legal Institute of the Ministry of Internal Affairs of The Russian Federation Publ., 2018, pp. 101-106. (In Russian).
2. Gorina E.E., Denisov D.G., Merzlikin A.V. Fizicheskaya kul'tura i sport v sisteme resotsializatsii osuzhdennykh [Physical education and sport in the system of resocialization of convicts]. *Sotsial'nyye otnosheniya* [Social Relations], 2016, no. 2 (17), pp. 78-84. (In Russian).
3. Baranov V.V. *Ispol'zovaniye sredstv girevogo sporta dlya razvitiya silovykh kachestv u studentov: metodicheskiye ukazaniya* [The Use of Kettlebell Lifting for the Development of Strength Qualities in Students: Methodic Guidelines]. Orenburg, 2005, 33 p. (In Russian).
4. Belyayev I.S., Nedostupov A.A., Alekseyev N.A. Metodicheskiye osobennosti podgotovki girevikov vysshikh sportivnykh razryadov v usloviyakh obrazovatel'nykh organizatsiy sistemy MVD Rossii [Methodic features of training kettlebell lifters of the highest sports categories in the conditions of educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta kursantov i slushateley* Current Problems of Physical Education and Sports of Cadets and Students]. Oryol, 2017, pp. 36-39. (In Russian).
5. Balakshin V.N., Morenchenko S.V. *Fizicheskoye vospitaniye* [Physical Education]. Saratov, 2001, 66 p. (In Russian).
6. Pal'tsev V.M. *Girevoy sport v vuze* [Kettlebell Lifting in University]. Yekaterinburg, 1994, 148 p. (In Russian).
7. Shikunov A.N. Girevoy sport kak al'ternativa traditsionnym fizkul'turno-sportivnym metodikam okhrany zdorov'ya obuchayushchikhsya [Kettlebell lifting as an alternative to traditional physical education and sports methods of protecting the health of students]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problemy federal'no-regional'noy politiki v nauke i obrazovanii»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Problems of Federal-Regional Policy in Science and Education"]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 2003, pp. 136-138. (In Russian).

8. Yagodin V.V. *Osnovy teorii girevogo sporta* [Foundations of the Theory of Kettlebell Lifting]. Yekaterinburg, 1996, 218 p. (In Russian).
9. Yakimovich V.S. Sravnitel'nyy analiz metodik fizicheskoy podgotovki pretendentov na sluzhbu v politzii Rossii i SSHA [Comparative analysis of physical training methods of applicants for service in the police of Russia and the USA]. *Vestnik VA MVD Rossii – Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry's Digest*, 2017, no. 3 (42), pp. 133-136. (In Russian).
10. Anderson G.S., Plecas D.B. *Physical Abilities Requirement Evaluation (PARE). Discrete Item Analysis. Phase 2*. Abbotsford, University of the Fraser Valley Publ., 2008, 54 p.
11. Farenholtz D.W., Rhodes E.C. Recommended Canadian standards for police physical abilities. *Canadian Police College Journal*, 1990, vol. 14, no. 1, pp. 37-49.
12. Rhodes E.C., Farenholtz D.W. Police officers physical abilities test compared to measures of physical fitness. *Canadian Journal of Sport Science*, 1992, vol. 17, no. 3, pp. 228-233.
13. Shcherbin D.V., Dybov V.E., Belyayev I.S. Girevoy sport kak osnova povysheniya fizicheskoy podgotovki devushek, obuchayushchikhsya v vuze [Kettlebell lifting as the basis for improving the physical fitness of girls studying at the university]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Povysheniye konkurentosposobnosti kadrov v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Increasing the Competitiveness of Personnel in the Context of Modern Education”]. Belgorod, 2019, pp. 86-90. (In Russian).
14. Glubokiy V.A. Uchebno-trenirovochnyy protsess v sektsii girevogo sporta vuza FSKN Rossii [Educational and training process in the kettlebell lifting section of the Federal Drug Control Service of Russia]. *Materialy 17 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovershenstvovaniye professional'noy i fizicheskoy podgotovki kursantov, slushateley obrazovatel'nykh organizatsiy i sotrudnikov silovykh vedomstv»* [Proceedings of the 17th International Scientific and Practical Conference “Improving the Professional and Physical Training of Cadets, Students of Educational Organizations and Employees of Law Enforcement Agencies”]. Irkutsk, Eastern Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2015, pp. 60-62. (In Russian).
15. Gorina E.E., Ogurtsova A.I., Tarasova V.S. Problemy osvoiniya distsipliny «Ognevaya podgotovka» kursantami vuzov FSIN Rossii: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Problems of mastering the discipline “Fire Training” by cadets of higher educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia: the results of empirical research]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tekhnika i bezopasnost' ob'yektov ugolovnoispolnitel'noy sistemy»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Technics and Safety of Objects of the Criminal Executive System”]. Voronezh Institute of the Federal Service of Punishment Publ., Voronezh, Publishing and Printing Center “Nauchnaya kniga” Ltd., 2018, pp. 541-543. (In Russian).

Информация об авторах

Сарычев Александр Викторович, преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки. Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: w0773@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>

Демченко Николай Викторович, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры управления и административной деятельности органов внутренних дел. Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: Nvdemchenko@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>

Information about the authors

Alexander V. Sarychev, Lecturer of Tactical and Special Training Department. Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: w0773@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>

Nikolay V. Demchenko, Candidate of Jurisprudence, Associate Professor, Associate Professor of Management and Administrative Activities of Internal Affairs Bodies Department. Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: Nvdemchenko@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>

Архипцев Иван Николаевич, старший преподаватель кафедры уголовно-правовых дисциплин. Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: ArhptsevIN@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Сарычев Александр Викторович
E-mail: w0773@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.08.2020 г.
Поступила после рецензирования 15.09.2020 г.
Повторное рецензирование 06.10.2020 г.
Принята к публикации 27.11.2020 г.

Ivan N. Arkhptsev, Senior Lecturer of Criminal and Law Disciplines Department. Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: ArhptsevIN@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Alexander V. Sarychev
E-mail: w0773@yandex.ru

Received 18 August 2020
Reviewed 15 September 2020
Second peer review round 6 October 2020
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-115-124
УДК 796.035

Динамика показателей физического развития студентов в процессе занятий скандинавской ходьбой

Инна Викторовна СОКОЛОВА

НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов»
192238, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-8141>, e-mail: isokok@mail.ru

Dynamics of students' physical development indicators in the course of Nordic walking classes

Inna V. SOKOLOVA

St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences
15 Fuchika St., St. Petersburg 192238, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-8141>, e-mail: isokok@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено использование скандинавской ходьбы как оздоровительной технологии на занятиях по физической культуре в вузе. Студенты, имеющие отклонения в состоянии здоровья и по медицинским показаниям, отнесенные к специальной и подготовительной медицинским группам, в течение осеннего семестра занимались скандинавской ходьбой. До начала занятий у студентов с помощью методов функциональной диагностики был определен уровень физического развития на основании следующих показателей: индекс Ярхо-Краупе, индекс Кетле, индекс массы тела, проба Штанге, проба Генчи, проба Ромберга. По окончании семестра эти тесты были проведены повторно. Анализ полученных результатов с помощью методов математической статистики выявил положительную динамику изменений по вышеуказанным показателям. Полученные данные свидетельствовали, что занятия скандинавской ходьбой, применяемые на учебных занятиях со студентами по дисциплинам «Физическая культура и спорт» для 1 курса и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для 2 курса, оказывают положительное влияние на уровень физического развития. Эти данные подтверждают данные научной литературы об оздоровительном эффекте скандинавской ходьбы и о возможности ее применения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: студенты; скандинавская ходьба; физическое развитие; учебные занятия

Для цитирования: Соколова И.В. Динамика показателей физического развития студентов в процессе занятий скандинавской ходьбой // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 115-124. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-115-124

Abstract. We discuss the use of Nordic walking as a health technology in physical education classes at the university. Students who have abnormalities in their health and are medically assigned to special and preparatory medical groups were engaged in Nordic walking during the fall semester. Before the start of classes, students' level of physical development was determined using functional diagnostics methods based on the following indicators: Brock index, Quetelet index, body mass index, Stange test, Genchi test, Romberg test. At the end of the semester, these tests were repeated. Analysis of the results obtained using mathematical statistics methods revealed positive dynamics of changes in the indicators above. The data obtained testified that Nordic walking classes, used in training sessions with students in the disciplines "Physical Education and Sports" for the 1st year and "Elective Courses in physical Education and Sports" for the 2nd year, have a positive effect on the level of physical development. These data confirm the data of scientific literature about the health-improving effect of Nordic walking and the possibility of its use in educational institutions of higher professional education.

Keywords: students; Nordic walking; physical development; training sessions

For citation: Sokolova I.V. Dinamika pokazateley fizicheskogo razvitiya studentov v protsesse zanyatiy skandinavskoy khod'boy [Dynamics of students' physical development indicators in the course of Nordic walking classes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 115-124. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-115-124 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня во многих парках можно встретить людей, занимающихся ходьбой, с «палками для лыж». В иерархии современных оздоровительных технологий скандинавская ходьба (СХ) по праву считается одним из лидеров. Ходьба с палками является самым простым, доступным и безопасным видом упражнений, которая эффективно противодействует сидячему образу жизни, снижающей распространение хронических заболеваний [1].

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Одним из наиболее перспективных и необходимых направлений по внедрению методики скандинавской ходьбы считается ее использование в образовательных школах и вузах, не только с учащимися с ослабленным здоровьем, но и для улучшения физического состояния [1].

Возможность применения этой методики в качестве самостоятельных занятий студентов усиливает положительный эффект.

Некоторые ученые считают преимуществом скандинавской ходьбы более широкое ее применение, чем использование только как средства активного отдыха студентов [2].

Скандинавская ходьба не является видом спорта. Нет правил по технике передвижения с палками, как того требуют строгие правила в олимпийском виде «спортивная ходьба» на 20 и 50 км у мужчин и 10 и 20 км у женщин. Поэтому техника скандинавской ходьбы, как циклического упражнения, может меняться на усмотрение занимающегося [3].

Скандинавская ходьба задействует большее количество мышц, чем при спортивной ходьбе и оздоровительном беге: мышцы верхней половины туловища (особенно мышцы спины и плечевого пояса) задействованы в большей степени, так как служат компенсаторами относительно мышц нижней части тела. При СХ значительно уве-

личивается потребление энергии, чем при обычной ходьбе. Этому способствует активизация более 90 % всех мышц человека. Определено, что при занятиях скандинавской ходьбой расходуется примерно на 46 % калорий больше, чем при обычной ходьбе. Таким образом, оздоровительная эффективность этого вида аэробной тренировки очень высока [1; 4–6]. Польза скандинавской ходьбы состоит в том, что она считается лучшим физическим упражнением для снижения индекса массы тела. В этом отношении СХ значительно эффективнее обычного бега.

Ходьбу с палками рекомендуют всем людям независимо от возраста, а также лицам, склонным к полноте или страдающим ожирением. При опирании на палки во время ходьбы уменьшается нагрузка на коленные и тазобедренные суставы, пяточные кости. Поэтому даже при заболеваниях суставов нижних конечностей нет противопоказаний для занятий скандинавской ходьбой. Доказано, что ходьба с палками улучшает чувство равновесия и координацию движений, способствует улучшению осанки, так как тонизирует мышечный корсет туловища. Имеются клинические исследования, которые свидетельствуют, что у людей, систематически занимающихся этим видом упражнений, снижается уровень холестерина в крови, и даже улучшается работа кишечника¹.

Если при занятиях скандинавской ходьбой сердце будет работать в режиме 120–140 уд./мин, то происходит тренировка мышц сердца за счет большой энергоёмкости. Здесь важно подчеркнуть, что если мы начали заниматься СХ, то необходимо контролировать ЧСС и постепенно, от занятия к занятию, увеличивать длительность упражнения на установленном нами режиме ЧСС. Именно такой характер постепенного уси-

¹ Скандинавская ходьба – польза, техника, правила, снаряжение, отзывы. Выбор и покупка палок для скандинавской ходьбы. URL: <https://www.tiensmed.ru/news/nordicwalking-b3i.html/> (дата обращения: 18.02.2019).

ния нагрузки способствует увеличению дилатации желудочков сердца [7].

Занятия скандинавской ходьбой положительно воздействуют на многие системы организма, стимулируя их функционирование (рис. 1).

Таким образом, по сравнению с оздоровительным бегом, скандинавская ходьба имеет целый ряд преимуществ, так как занятия этим видом являются менее травматичными и более эффективными, имеют меньше противопоказаний к занятиям и более доступны для всех групп населения [8].

Положительный эффект от занятий усиливается за счет занятий на свежем воздухе. Простота в дозировании нагрузки в зависимости от возраста и физического состояния человека позволяет считать ее универсальным оздоровительным средством. При при-

менении СХ как средства оздоровительной физической культуры снижается уровень холестерина в крови, улучшается работа кишечника, нормализуется обмен веществ, быстрее выводятся токсины, что в целом способствует общему омоложению организма [8].

Во время занятий не выделяются никакие агрессивные гормоны вроде адреналина и кортизона, ведущие к возбуждению нервной системы. Напротив, наблюдается сильное повышение так называемых гормонов счастья – эндорфинов, снижающих болевой порог и дарящих радость и удовольствие [9; 10].

Следует отметить, что большой вклад в популяризацию нового любительского спорта внесли немецкие врачи, опубликовавшие серьезные исследования, свидетельствующие о высоком оздоровительном потенциале скандинавской ходьбы [11].

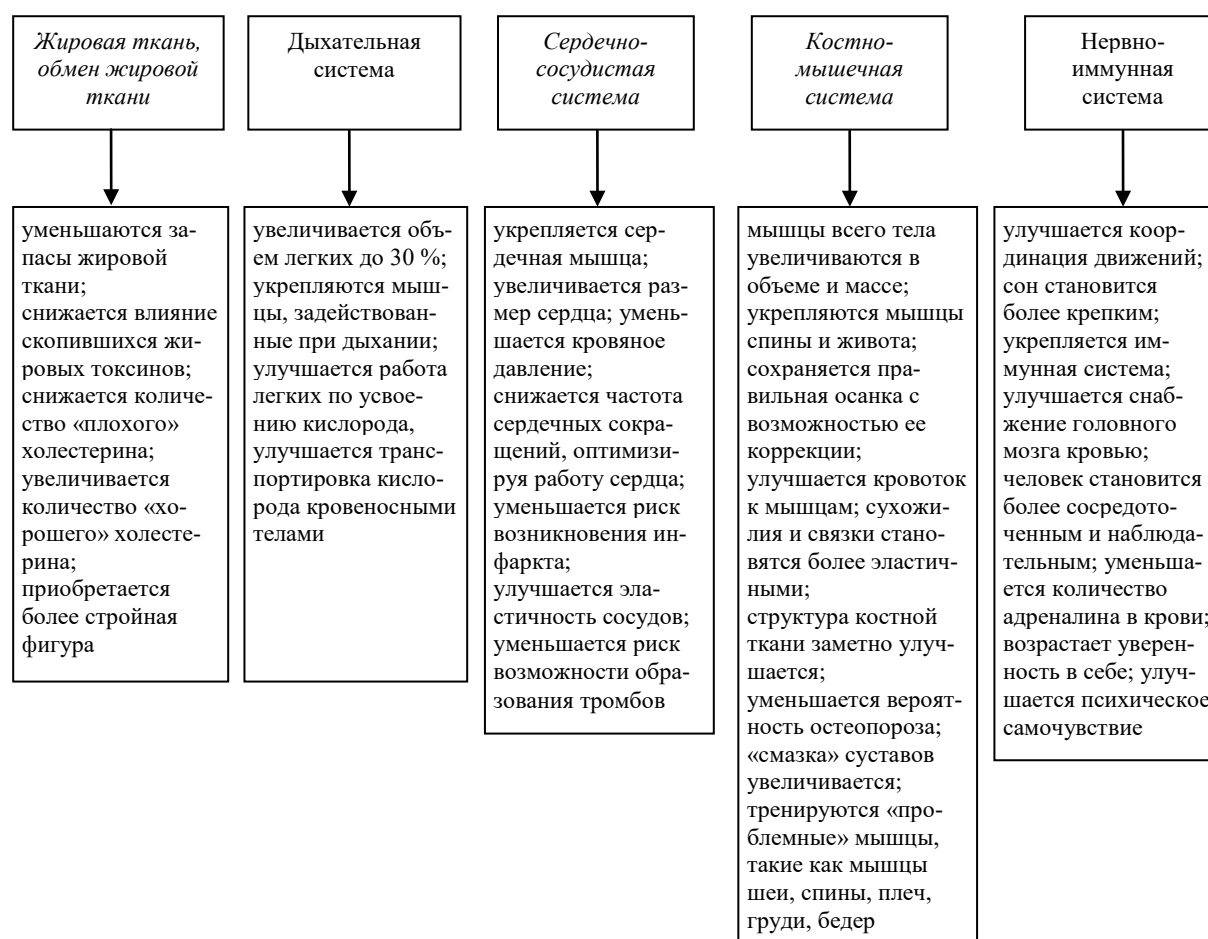


Рис. 1. Воздействие скандинавской ходьбы на организм человека

Подводя итоги, можно сказать, что скандинавская ходьба оказывает положительное влияние на многие системы нашего организма.

1. За счет занятий на свежем воздухе происходит активное насыщение мозга кислородом, что способствует его лучшей работе.

2. Активно работают все группы мышц.

3. В процессе занятий скандинавской ходьбой задействованы более 45 % всех мышц организма и свыше 90 % мышц верхнего плечевого пояса, спины, грудной клетки, пресса, нижних конечностей, во время бега в работу вовлечено только 45 % от всей мышечной массы тела, во время езды на велосипеде – 50 %, следовательно, можно говорить о комплексном воздействии практически на все группы мышц организма занимающихся [12].

4. Уменьшение нагрузки на коленные, тазобедренные суставы и пяточные кости за счет использования опоры на палки позволяет использовать скандинавскую ходьбу лицам с проблемами в этих суставах.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Целью работы является обоснование скандинавской ходьбы как оздоровительной технологии на занятиях по физической культуре со студентами СПбГУП.

В ходе исследования решались следующие задачи.

1. На основе анализа данных научной литературы и интернет-источников выявить влияние на организм занятий скандинавской ходьбой.

2. С помощью методов функциональной диагностики оценить физическое развитие студентов, занимающихся скандинавской ходьбой.

3. С помощью методов математического анализа выявить изменения в физическом состоянии студентов в процессе занятий скандинавской ходьбой.

Студентам, имеющим отклонения в состоянии здоровья, и соответственно, по результатам медицинского осмотра отнесенных к подготовительной и специальной медицинским группам, были рекомендованы занятия скандинавской ходьбой. В сентябре 2019 г. с помощью методов стандартов и антропометрических профилей, индексов или показате-

лей была проведена оценка физического развития 115 студентов СПбГУП.

Оценка физического развития проводилась по следующим показателям: индекс Ярхо-Краупе, индекс Кетле, проба Штанге, проба Генчи, проба Ромберга [13; 14].

В период с сентября по декабрь 2019 г. студенты 1 и 2 курсов занимались скандинавской ходьбой 2 раза в неделю, по 60–80 мин (учебное занятие) на улице. В течение этого периода постепенно увеличивалась нагрузка. Так, если в первые недели занятий студенты проходили от 3 до 4 км за 60 мин, то в декабре месяце осваиваемая дистанция была уже более 5 км за этот же промежуток времени. По окончании семестра были повторно сняты эти же показатели для выявления изменений, произошедших в организме студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данные индекса Ярхо-Краупе (весоростовой показатель) говорят об излишке массы или наоборот.

$$\text{ВРП} = \frac{m}{h}, \quad (1)$$

где m – масса тела в г; h – рост в см, и измеряется в г/см.

В норме: 350–400 г/см для мужчин и 325–375 г/см для женщин. По результатам проведенного тестирования выявлено:

1) у девушек изменение в сторону уменьшения показателя составило 0,19 % до – 337,7, после – 337. Оба показателя для девушек в норме;

2) у юношей уменьшение на 4,38 %, до 426,3; после – 408,4. Оба показателя превышают норму для юношей (рис. 1).

Вторым показателем, по которому можно определить избыток или недостаток мышечной массы, является индекс Кетле, который рассчитывается по формуле:

$$I = \frac{m}{h^2}, \quad (2)$$

где m – масса тела в кг; h – рост в м, и измеряется в кг/м².

В норме: 19,5–27 кг/м² для мужчин и 17,5–26,5 кг/м² для женщин.

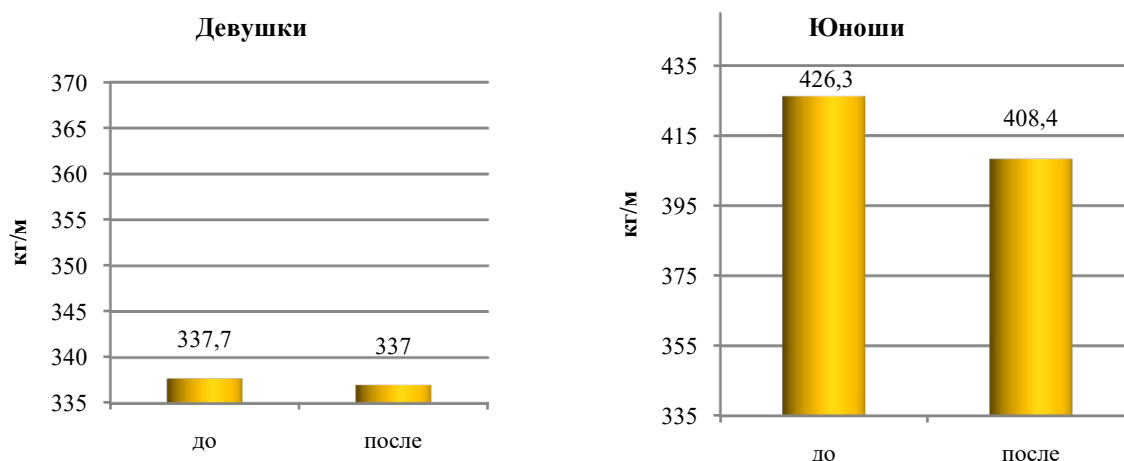


Рис. 1. Изменения индекса Ярхо-Краупе по половому признаку

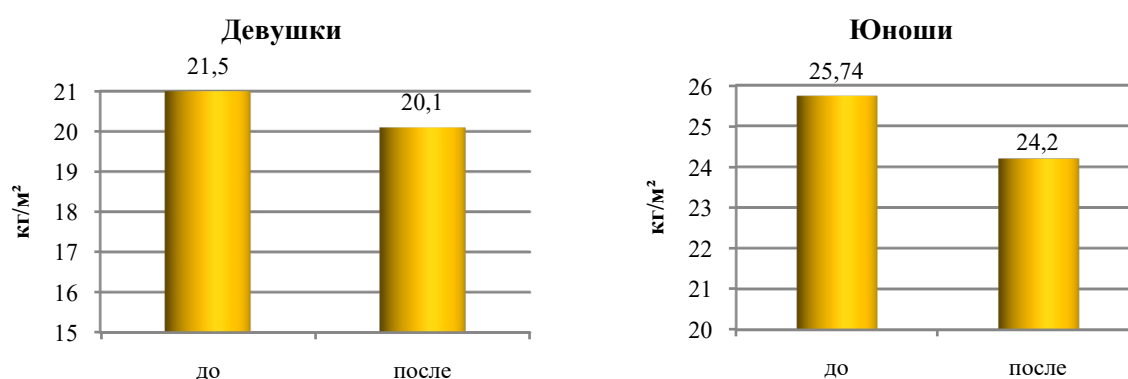


Рис. 2. Изменения индекса Кетле по половому признаку

Для девушек характерно изменение индекса в сторону уменьшения на 0,9 % до – 21,5; после – 20,1. Оба показателя в норме для девушек.

У юношей отмечены более заметные изменения. Так, в сентябре этот показатель составлял 25,74, в декабре – 24,2. Таким образом, у юношей индекс Кетле уменьшился на 6,10 %. Оба показателя в норме (рис. 2).

Если сравнивать этот показатель отдельно по курсам, то у студентов 2 курса изменения более значительные, но и первоначальные показатели были чуть выше (рис. 3).

Для оценки функционального состояния дыхательной системы использовалась проба Штанге – задержка дыхания на вдохе (в с). В норме: 40–49 с.

У девушек отмечено увеличение этого показателя на 4,2 %, с 50,42 до – 52,8 с. У юношей также отмечено увеличение на 19,71 %, с 54,22 до 64,91 с (рис. 4). Оба показателя у юношей и девушек в пределах нормы.

Отдельное рассмотрение показателей индекса Штанге по курсам выявило более значительные положительные изменения у студентов 2 курса по сравнению с 1 курсом (рис. 5).

Для оценки общего уровня тренированности организма студентами выполнялась проба Генчи (задержка дыхания на выдохе (с). В норме: 35–39 с.

У девушек увеличение отмечено на 0,79 %, от 30,10 до 30,34 с. Этот показатель у девушек ниже нормы.

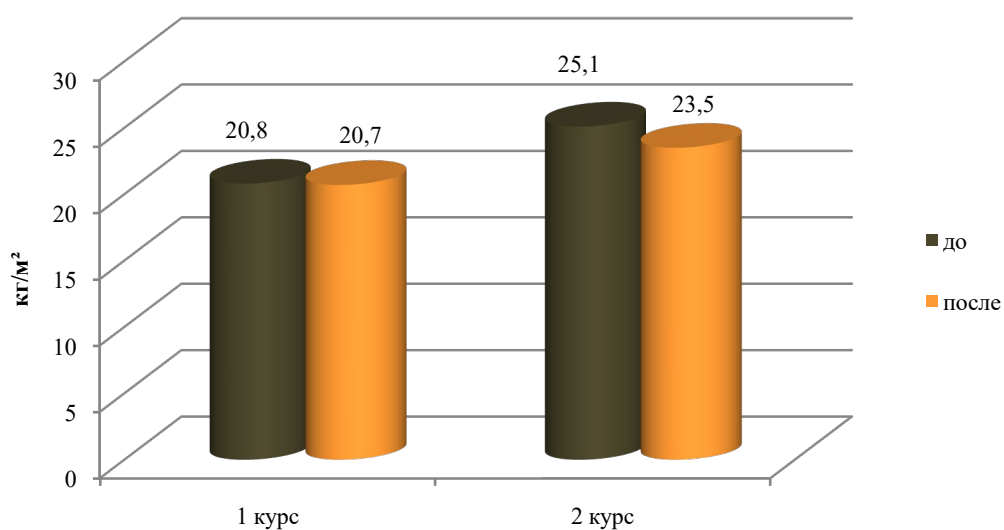


Рис. 3. Изменения индекса Кетле по курсам

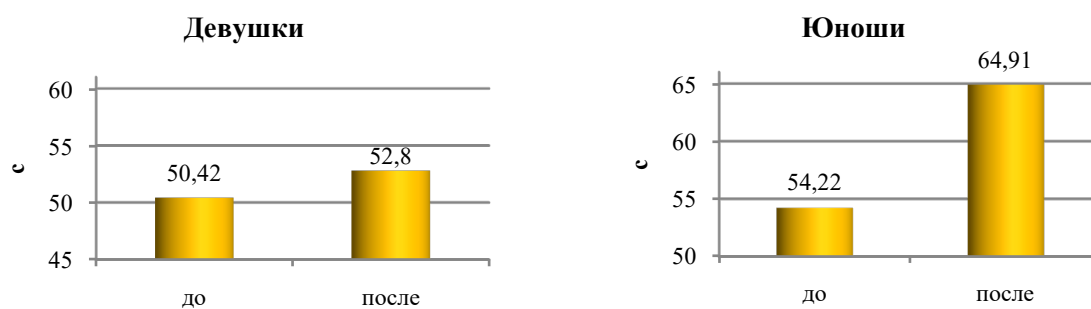


Рис. 4. Изменение индекса Штанге по половому признаку

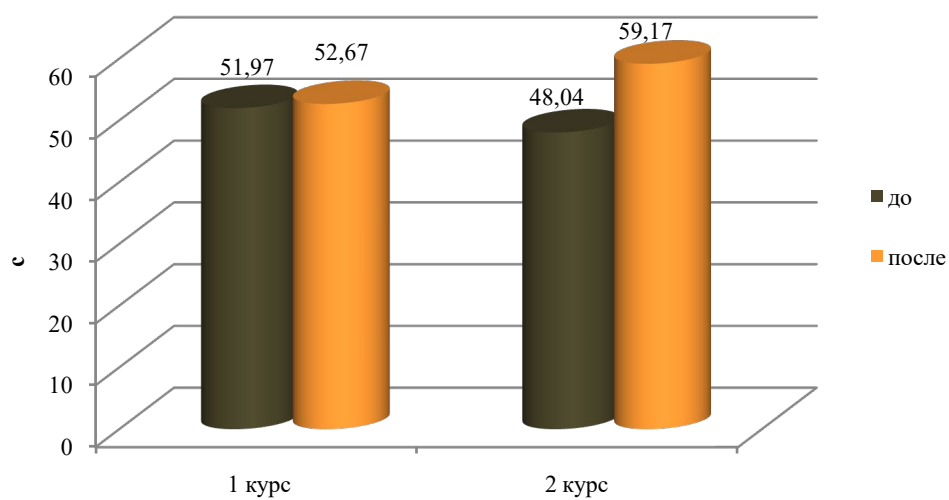


Рис. 5. Изменения индекса Штанге по курсам

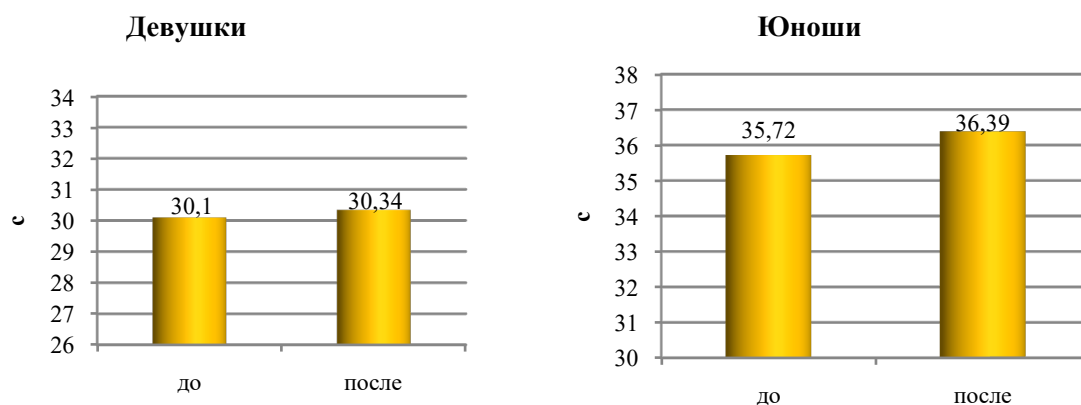


Рис. 6. Изменения индекса Генчи по половому признаку

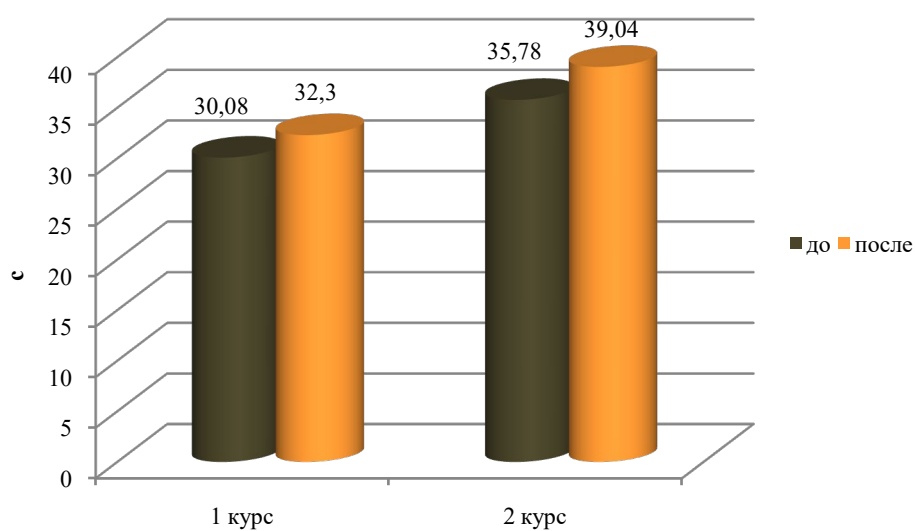


Рис. 7. Изменения индекса Генчи по курсам

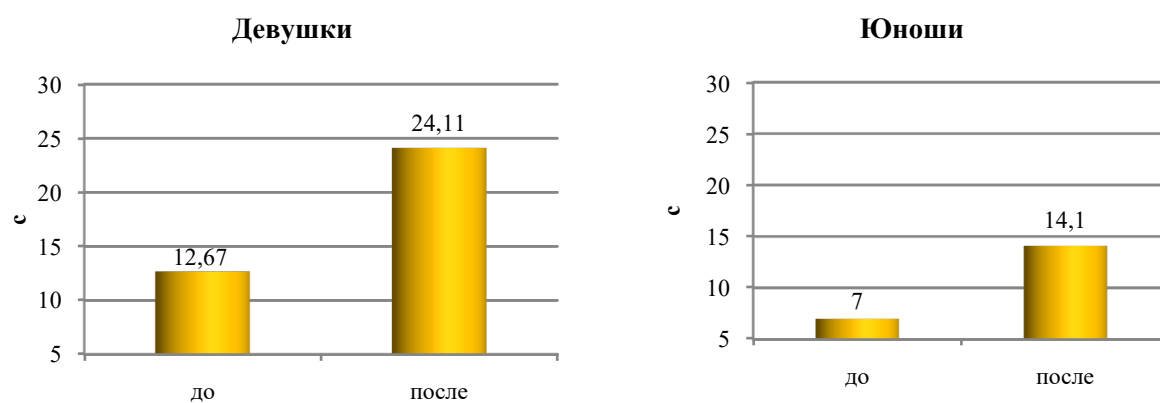


Рис. 8. Изменения индекса Ромберга по половому признаку

У юношей отмечено увеличение на 1,87 %, с 35,72 до 36,39 с. Для юношей эти показатели находятся в пределах нормы (рис. 6).

При рассмотрении изменений отдельно по курсам отмечается увеличение показателей пробы Генчи: для первого курса на 3,37 %, тем не менее этот показатель ниже нормы.

Для второго курса увеличение на 9,11 %, что находится в пределах нормы (рис. 7).

Для оценки статической координации человека использовался показатель – проба Ромберга (сохранение равновесия на одной ноге с закрытыми глазами в секундах). Нормой считается сохранение позы без тремора минимум 15 с.

В сентябре 2019 г. этот показатель и у юношей, и у девушек был ниже нормы, 7,0 и 12,67 с соответственно. Проведенное повторно в декабре 2019 г. тестирование выявило положительные изменения: у девушек на 50 %, у юношей – в 2 раза (рис. 8).

ОБСУЖДЕНИЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Данные научной литературы и интернет-источников подтвердили возможность использования скандинавской ходьбы на занятиях по дисциплине «Физическая культура и спорт» для студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

2. Скандинавская ходьба, как оздоровительная технология, не противопоказана

студентам специальной и подготовительной медицинских групп.

3. Заметны изменения пропорциональности физического развития. Положительная динамика изменений отмечена во всех показателях.

4. У девушек отмечены незначительные уменьшения весо-ростового показателя на 0,19 %. Показатель для девушек находится в пределах нормы. У юношей уменьшение составило 4,38 %, показатель находится выше нормы.

5. Индекс Кетле у девушек и у юношей уменьшился на 0,9 и 6,10 % соответственно. Показатели этого индекса у юношей и девушек соответствуют норме.

6. У девушек отмечено увеличение индекса Штанге на 4,2 %. У юношей – на 19,71 %. Оба показателя у юношей и девушек в пределах нормы.

7. Оценка статической координации человека с помощью пробы Ромберга выявил а положительные изменения у юношей и девушек на 50 и 100 % соответственно.

8. Некоторые показатели выходят за рамки норм. К таким показателям относятся: весо-ростовой индекс (для юношей), проба Генчи (для девушек и студентов первого курса в отдельности).

9. Отмечено, что у студентов второго курса более значительная положительная динамика показателей, чем у студентов первого курса.

Список литературы

1. Соколова И.В. Использование скандинавской ходьбы на занятиях по физической культуре как оздоровительной технологии // Современный ученый. 2019. № 4. С. 80-86.
2. Основы методики занятий скандинавской ходьбой: методические рекомендации / сост. Н.Т. Станский, А.А. Алексеенко, В.А. Колошкіна. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. 32 с.
3. Кантанева М. Финская ходьба по-настоящему. Савонлинна, 2014. 94 с.
4. Волков А.В., Крысюк О.Б. Северная ходьба. СПб., 2014. 109 с.
5. Скандинавская ходьба / сост. О.Б. Никольская. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. 44 с.
6. Гаврюк С.Н. Скандинавская ходьба: активность, сила, долголетие. Киев, 2016. 61 с.
7. Полетаева А. Скандинавская ходьба. Здоровье легким шагом. СПб.: Питер, 2016. 150 с.
8. Линдберг А.Н. Скандинавская ходьба и джоггинг против болезней. Практический курс естественного движения. СПб.: Вектор, 2014. 116 с.
9. Венедиктова И.А., Бюркланд А.А. Скандинавская ходьба как средство восстановления и укрепления здоровья студентов-медиков, имеющих медицинские ограничения // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: материалы 7 Всерос. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2017. С. 59-62.
10. Евдокимов В.А. Перспективы применения скандинавской ходьбы на занятиях специальной медицинской группы // Теория и практика инновационных технологий в АПК: материалы науч. и уч.-метод. конф. науч.-пед. работников и аспирантов ВГАУ. Воронеж, 2017. С. 135-137.

11. Майш Е.А. Практическое пособие «Основы скандинавской ходьбы». URL: <http://docplayer.ru/31694171-Maysh-elena-aleksandrovna-prakticheskoe-posobie-osnovy-skandinavskoy-hodby.html> (дата обращения: 12.03.2017).
12. Ковалевский К.А., Чистякова И.А. Скандинавская ходьба – одна из форм занятий спортом // Материалы регион. науч.-практ. конф. КФ РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева с междунар. участием. Калуга, 2019. С. 185-188.
13. Замятина А.В. Скандинавская ходьба как физкультурно-оздоровительная технология. Томск, 2016. 44 с.
14. Шарова Н.М., Земба Е.А. Использование скандинавской ходьбы на занятиях с иностранными студентами // Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: материалы 9 Международ. науч.-практ. конф. Красноярск, 2019. С. 301-303.

References

1. Sokolova I.V. Ispol'zovaniye skandinavskoy khod'by na zanyatiyakh po fizicheskoy kul'ture kak ozdorovitel'noy tekhnologii [Use of Nordic walking in physical education classes as a wellness technology]. *Sovremennyy uchenyy – Modern Scientist*, 2019, no. 4, pp. 80-86. (In Russian).
2. Stanskiy N.T., Alekseenko A.A., Koloshkina, V.A. (compilers). *Osnovy metodiki zanyatiy skandinavskoy khod'boy: metodicheskiye rekomendatsii* [Fundamentals of Nordic Walking Techniques: Guidelines]. Vitebsk, 2015, 32 p. (In Russian).
3. Kantaneva M. *Finskaya khod'ba po-nastoyashchemu* [Finnish Walking for Real]. Savonlinna, 2014, 94 p. (In Russian).
4. Volkov A.V., Krysyuk O.B. *Severnaya khod'ba* [Northern Walking]. St. Petersburg, 2014, 105 p. (In Russian).
5. Nikolskaya O.B. (compiler). *Skandinavskaya khod'ba* [Nordic Walking]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Humanitarian Pedagogical University Publ., 2016, 44 p. (In Russian).
6. Gavryuk S.N. *Skandinavskaya khod'ba: aktivnost', sila, dolgoletie* [Nordic Walking: Activity, Strength, Longevity]. Kiev, 2016, 61 p. (In Russian).
7. Poletayeva A. *Skandinavskaya khod'ba. Zdorov'ye legkim shagom* [Nordic Walking. For an Easy Step]. St. Petersburg, Piter Publ., 2016, 150 p. (In Russian).
8. Lindberg A.N. *Skandinavskaya khod'ba i dzhogging protiv bolezney. Prakticheskiy kurs estestvennogo dvizheniya* [Nordic Walking and Jogging Against Diseases. Practical Course of Natural Movement]. St. Petersburg, Vektor Publ., 2014, 116 p. (In Russian).
9. Venediktova I.A., Byurkland A.A. Skandinavskaya khod'ba kak sredstvo vosstanovleniya i ukrepleniya zdorov'ya studentov-medikov, imeyushchikh meditsinskiye ogranicheniya [Nordic walking as a means of restoring and strengthening the health of medical students with medical restrictions]. *Materialy 7 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Perspektivnyye napravleniya v oblasti fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma»* [Materials of the 7th All-Russian Scientific and Practical Conference “Promising Directions in the Field of Physical Education, Sport and Tourism”]. Nizhnevartovsk, 2017, pp. 59-62. (In Russian).
10. Evdokimov V.A. Perspektivy primeneniya skandinavskoy khod'by na zanyatiyakh spetsial'noy meditsinskoy gruppy [Prospects for the use of Nordic walking in the classroom of a special medical group]. *Materialy nauchnoy i uchebno-metodicheskoy konferentsii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov i aspirantov VGPU «Teoriya i praktika innovatsionnykh tekhnologiy v APK»* [Materials of the Scientific and Educational-Methodical Conference of Scientific and Pedagogical Workers and Post-Graduate Students of Voronezh State Agricultural University “Theory and Practice of Innovative Technologies in Agriculture”]. Voronezh, 2017, pp. 135-137. (In Russian).
11. Maysh E.A. *Prakticheskoye posobiye «Osnovy skandinavskoy khod'by»* [A Practical Guide “Basics of Nordic Walking”]. (In Russian). Available at: <http://docplayer.ru/31694171-Maysh-elena-aleksandrovna-prakticheskoe-posobie-osnovy-skandinavskoy-hodby.html> (accessed 12.03.2017).
12. Kovalevskiy K.A., Chistyakova I.A. Skandinavskaya khod'ba – odna iz form zanyatiy sportom [Nordic walking is a form of sport]. *Materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii KF RGAU-MSKHA im. K.A. Timiryazeva s mezhdunarodnym uchastiyem* [Materials of the Regional Scientific and Practical Conference of the Kaluga Branch of Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy with International Participation]. Kaluga, 2019, pp. 185-188. (In Russian).
13. Zamyatina A.V. *Skandinavskaya khod'ba kak fizkul'turno-ozdorovitel'naya tekhnologiya* [Nordic Walking as a Health and Fitness Technology]. Tomsk, 2016, 44 p. (In Russian).

14. Sparova N.M., Zemba E.A. Ispol'zovaniye skandinavskoy khod'by na zanyatiyakh s inostrannymi studentami [Use of Nordic walking in classes with foreign students]. *Materialy 9 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fizicheskoye vospitaniye, sport, fizicheskaya rehabilitatsiya i rekreatsiya»* [Materials of the 9th International Scientific and Practical Conference "Physical Education, Sport, Physical Rehabilitation and Recreation"]. Krasnoyarsk, 2019, pp. 301-303. (In Russian).

Информация об авторе

Соколова Инна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физического воспитания. Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: isokok@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-8141>

Поступила в редакцию 26.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 23.07.2020 г.
Повторное рецензирование 13.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Inna V. Sokolova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Physical Education Department. St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: isokok@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-8141>

Received 26 June 2020
Reviewed 23 July 2020
Second peer review round 13 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-125-132
УДК 37.012

Исследование уровня патриотического воспитания подростков в Доме детского творчества

Татьяна Эдуардовна МАНГЕР, Юлия Викторовна ВАСИЛЬЕВА

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>, e-mail: mangerins@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>, e-mail: juliavav@rambler.ru

Study of the level of patriotic education of adolescents in a youth center

Tatyana E. MANGER, Yulia V. VASILIEVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>, e-mail: mangerins@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>, e-mail: juliavav@rambler.ru

Аннотация. Обоснована важность и феномен патриотического воспитания в учреждениях дополнительного образования, роль педагога в формировании патриотических чувств подростков. К основным показателям патриотической воспитанности подростков относятся когнитивно-смысловые, эмоционально-ценностные и поведенческие показатели. В исследовании проведен анализ деятельности Дома детского творчества г. Липецк, в ходе которого выявлена обширная материально-техническая база и высокий уровень квалификации педагогов, но при этом в учреждении отсутствует программа патриотического воспитания. Также проведена опытно-экспериментальная работа с участием подростков (12–14 лет), родителей и педагогов, состоящая из трех этапов. На констатирующем этапе установлено, что уровень патриотизма у подростков ниже, чем у взрослых (в основном низкий), что обусловлено советской системой патриотического воспитания. На основе разработанной социально-педагогической технологии и патриотической программы «Я – патриот» на формирующем и констатирующем этапе проведена диагностика результатов уровня сформированности патриотических чувств экспериментальной и контрольной групп, которая продемонстрировала повышение значений до среднего и высокого уровня. Результаты опытно-поисковой работы свидетельствуют о положительной динамике в развитии показателей патриотического воспитания у подростков с применением средств народного творчества.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; средства народного творчества; патриотические чувства; учреждения дополнительного образования; подростки

Для цитирования: Мангер Т.Э., Васильева Ю.В. Исследование уровня патриотического воспитания подростков в Доме детского творчества // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 125-132. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-125-132

Abstract. We substantiate the importance and the phenomenon of patriotic education in institutions of additional education, the role of the teacher in the development of patriotic feelings in adolescents. The main indicators of the patriotic upbringing of adolescents include cognitive-semantic, emotional-value and behavioral indicators. The study analyzes the activities of the Lipetsk youth center, which revealed an extensive material and technical base and a high level of qualifications of teachers, but at the same time the institution lacks a patriotic education program. Also, an experimental work was carried out with the participation of adolescents (12–14 years old), parents and teachers, consisting of three stages. At the ascertaining stage, it is established that the level of patriotism among adolescents is lower than among adults (mostly low), which is due to the

Soviet system of patriotic education. On the basis of the developed social and pedagogical technology and the patriotic program "I am a patriot" at the formative and ascertaining stage, the diagnostics of the results of the level of development of patriotic feelings of the experimental and control groups is carried out, which demonstrated an increase in the values to the middle and high levels. The results of the experimental search work indicate a positive dynamics in the development of indicators of patriotic education in adolescents with the use of folk art.

Keywords: patriotic education; folk art; patriotic feelings; institutions of additional education; adolescents

For citation: Manger T.E., Vasilieva Y.V. Issledovaniye urovnya patrioticheskogo vospitaniya podrostkov v Dome detskogo tvorchestva [Study of the level of patriotic education of adolescents in a youth center]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 125-132. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-125-132 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Патриотическое воспитание является целенаправленной и систематической деятельностью государства, общества и семьи по формированию патриотических чувств, сознания, верности Родине и защиты интересов, выполнению гражданского долга и обязанностей. На протяжении длительного периода в стране отсутствовала система патриотического воспитания детей и молодежи, государство и общественные структуры уделяли внимание столь актуальную и важную сферу, поскольку именно от сформированности гражданской позиции у детей и молодежи, их потребностей в нравственном совершенствовании, уважения к историческому и культурному наследию своей малой Родины

и страны в целом зависит стабильность и процветание государства.

К основным предпосылкам, предопределяющим значимость активизации патриотического воспитания, относятся: демократизация и преобразование общества, развитие международных связей, привлечение внимания к необходимости развития подрастающего поколения в современных условиях.

Роль феномена патриотизма заключается в признании его приоритетного значения при консолидации, укреплении национальной безопасности государства и формировании гражданской идентичности населения [1, с. 32].

Перечислим сущность феномена патриотизма как ценностного основания целевых аспектов воспитания детей и подростков (рис. 1).

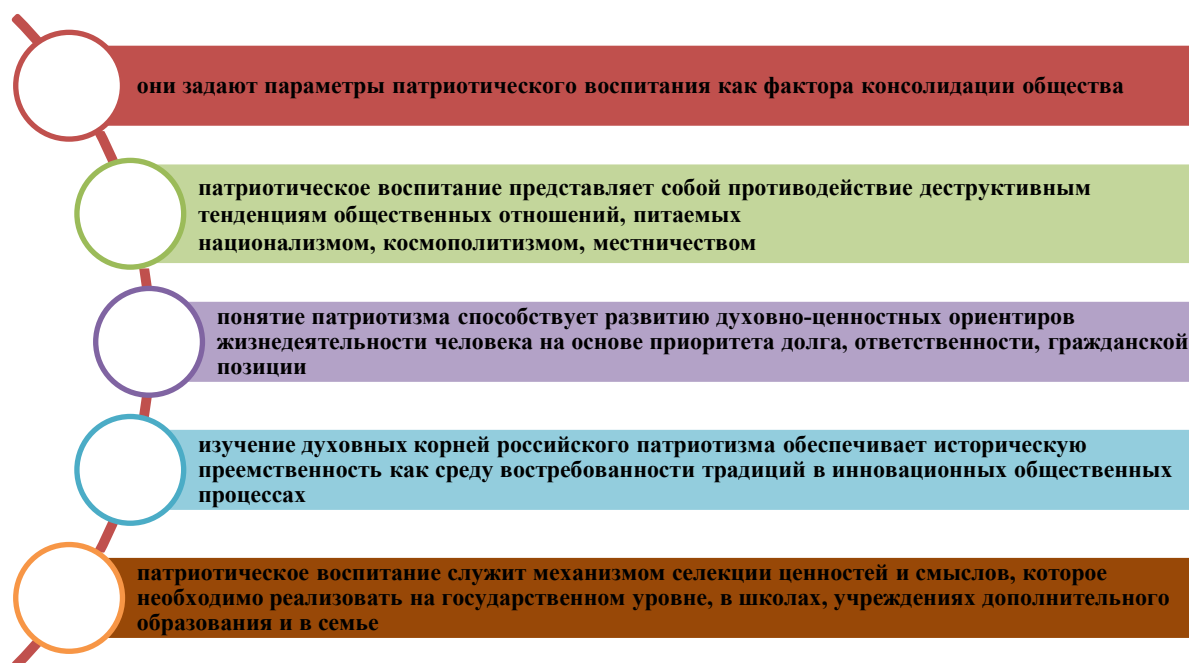


Рис. 1. Целевые аспекты сущности феномена патриотизма [2, с. 57]

Многие исследователи (Т.Э. Мангер, И.О. Гарипова, А.А. Волкова, Н.В. Доброногова) подтверждают значимость учреждений дополнительного образования в реализации патриотического воспитания, поскольку именно в данных учреждениях дети и подростки становятся активными участниками социума. Также авторы отмечают, что не все учреждения дополнительного образования обладают условиями для формирования патриотического воспитания, а именно: разработанными программами, материально-технической базой, уровнем подготовки педагогов учреждения [3–5].

Т.П. Булыгиной проведено исследование, подтверждающее важность патриотического воспитания подростков, и подчеркнута роль и функции педагога в формировании патриотических чувств среди детей и молодежи в учреждении дополнительного образования. На рис. 2 представим распределение способов формирования педагогом патриотических чувств у подростков [6, с. 68].

Таким образом, можно сделать вывод о значимости средств народного творчества в формировании патриотических чувств среди подростков [7, с. 260].

Постановка задачи: на основе выявленных проблем и специфики развития патриотического воспитания в учреждениях перед авторами исследования стоит цель в формировании чувств патриотизма средствами на-

родного творчества в условиях учреждения дополнительного образования – ДДТ «Городской» им. С.А. Шмакова г. Липецк. В исследовании были использованы такие методы, как педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование и тестирование, приемы обработки данных.

Результаты исследования: в качестве объекта исследования выступило учреждение дополнительного образования детей и взрослых ДДТ «Городской» им. С.А. Шмакова, которое было создано в 1925 г., а учредителем ДДТ «Городской» является Департамент образования администрации г. Липецк.

Учреждение осуществляет множество направлений деятельности: художественное, социально-педагогическое, естественно-научное, туристско-краеведческое, физкультурно-спортивное, техническое направление.

Кроме того, ДДТ «Городской» им. С.А. Шмакова имеет высококвалифицированный кадровый состав – 86 педагогических работников, из которых 26 обладают высшей квалификационной категорией, 19 – первой категорией. Один из педагогов имеет звание Заслуженного учителя РФ, 3 педагога награждены значком «Отличник просвещения РФ», 7 педагогов – знаком «Почетный работник общего образования РФ».

На рис. 3 представлена структура Дома творчества.

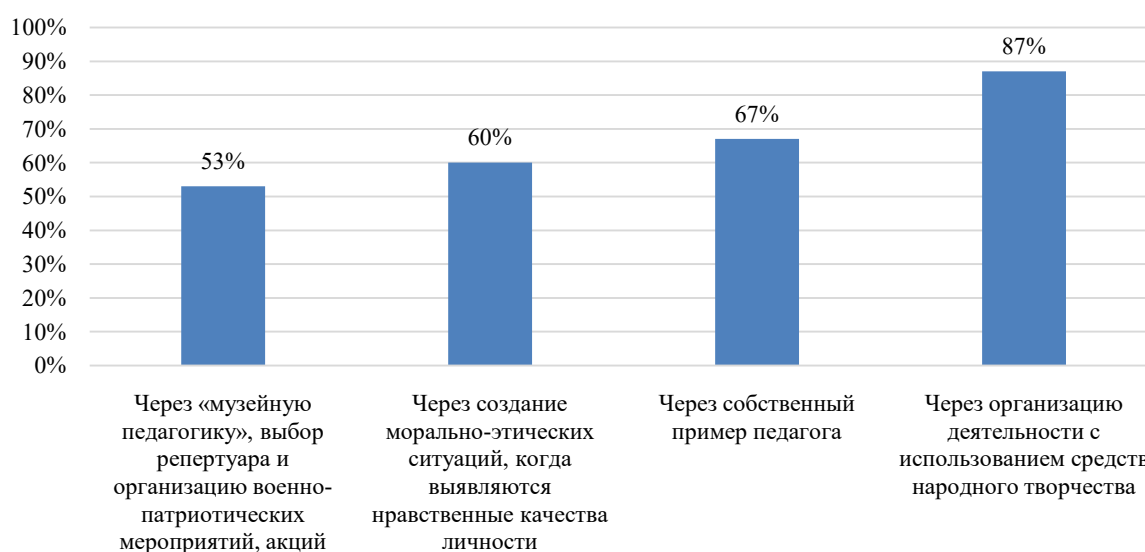


Рис. 2. Способы формирования педагогом патриотических чувств у подростков, %



Рис. 3. Структура ДДТ «Городской»

Таким образом, исследуемое учреждение обладает обширной материально-технической базой, высококвалифицированными педагогами. Однако было установлено, что в учреждении отсутствует ряд программ, в том числе программы патриотического воспитания детей и подростков.

Поэтому проведена опытно-экспериментальная работа, состоящая из следующих этапов:

I – констатирующий этап (начальный) – 2017–2018 гг.;

II – формирующий этап – 2018–2019 гг.;

III – контрольный этап – 2019–2020 гг.

Общее количество участников исследования составило 168 человек: среди которых 51 подросток (26 человек экспериментальной группы и 25 человек контрольной группы), 31 педагог и 86 родителей.

В исследовании было проведено анкетирование «Патриотизм и я», которое позволило выявить уровень патриотических чувств родителей и специалистов ДДТ «Городской».

В ходе констатирующего этапа установлено, что формирование патриотических чувств у подростков сопровождается сложной адаптацией к основам патриотизма, оказывающей мощное эмоционально-психологическое воздействие на познавательную, ценностно-мотивационную и деятельностно-

поведенческую составляющую личности через средства народного творчества.

На рис. 4 представим выявленный уровень патриотизма на констатирующем этапе экспериментальной группы, родителей и педагогов.

Уровень патриотизма подростков значительно ниже, чем у родителей и педагогов, что связано с воспитанием, развитием патриотических чувств, национальной идентификацией на основе систематического взаимодействия государства, учреждений и семьи в советский период [8, с. 71]. И поэтому можно сделать вывод об отсутствии в начале эксперимента уровня патриотизма у подростков.

Для повышения диагностических результатов нами разработана программа формирования патриотических чувств у подростков средствами народного творчества «Я – патриот», которая предлагает насыщенное образовательное содержание, соответствующее патриотическим интересам подростков.

Цель программы – формирование патриотических чувств у подростков средствами народного творчества, усвоения знаний, норм, соответствующих задачам, направленным на формирование патриотических знаний и умений, воспитание чувства ответственности за свою Родину.

На рис. 5 представлены направления деятельности разработанной программы.

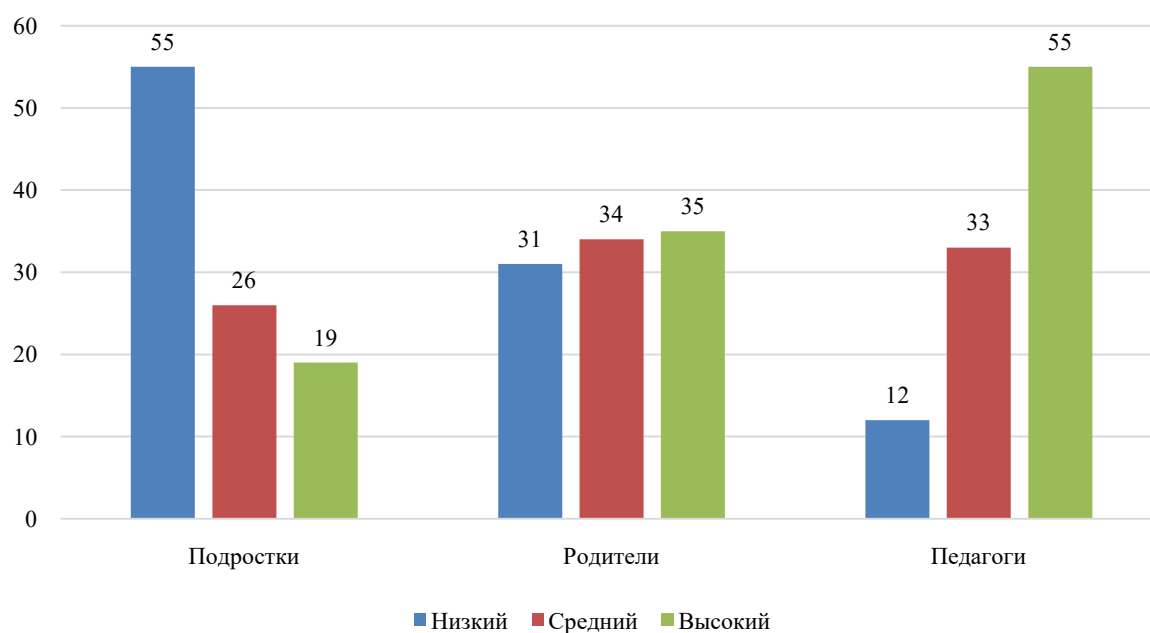


Рис. 4. Уровень патриотизма участников исследования на констатирующем этапе, %



Рис. 5. Направления деятельности разработанной программы «Я – патриот»

В рамках программы были проведены учебно-тренировочные и тематические занятия, дискуссии, ролевые игры, досуговые, массовые мероприятия, соревнования, посвященные различным историческим или памятным датам Липецкой области и России [9, с. 64].

Кроме того, разработана социально-педагогическая технология формирования патриотических чувств у подростков средствами народного творчества, а именно: устным на-

родным творчеством, декоративно-прикладным искусством, народной мудростью, историко-литературными знаниями, уроками истории мира и великих исторических личностей прошлого и настоящего, ритуально-обрядовой культурой народов различного этноса и обрядовой поэзией [10, с. 42].

В табл. 1 представим сравнение уровня сформированности патриотических чувств у экспериментальной и контрольной групп на формирующем этапе.

Таблица 1

Динамика сформированности патриотических чувств
в экспериментальной и контрольной группах

Название группы	Низкий, %		Средний, %		Высокий, %	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Экспериментальная	55	30	26	39	19	31
Контрольная	54	47	28	32	18	21

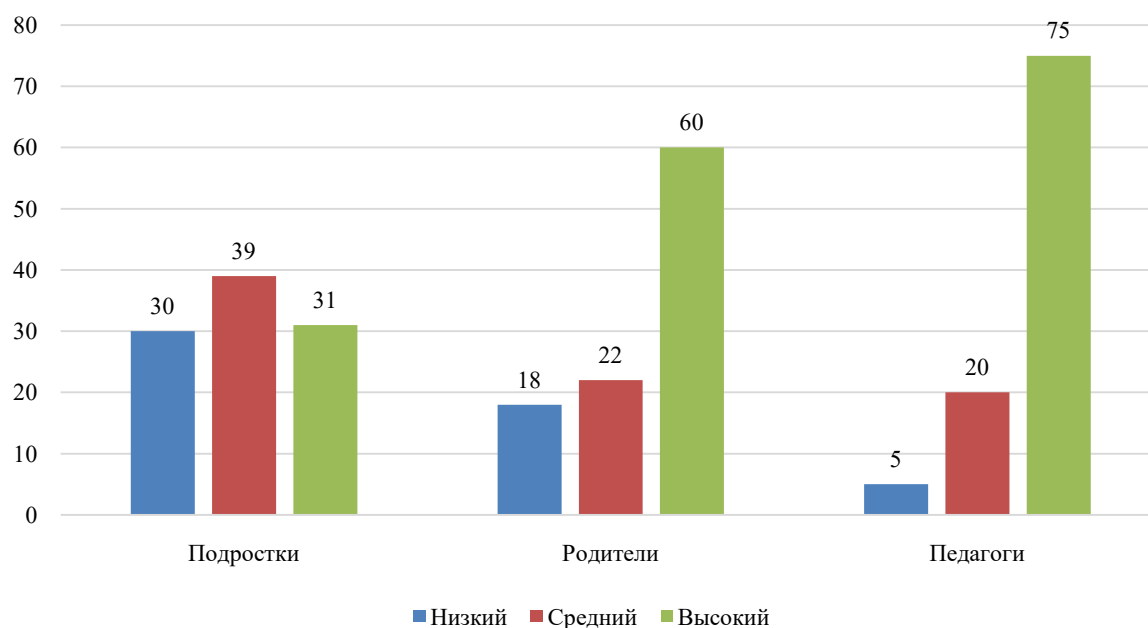


Рис. 7. Уровень патриотизма участников исследования на контрольном этапе, %

Динамика уровня сформированности патриотических чувств у подростков средствами народного творчества в экспериментальных и контрольной группах продемонстрировала значительные различия. Результаты экспериментальной группы после программы «Я – патриот» и социально-педагогической технологии повысились, уровень патриотических чувств у подростков средствами народного творчества перешел на более высокий уровень. А в контрольной группе уровень продолжил оставаться в основном на низком и среднем уровнях.

По итогам контрольного этапа были получены следующие результаты, представленные на рис. 6.

Выводы. На основе применения разработанной патриотической программы и социально-педагогической технологии уровень сформированности патриотических чувств у

подростков экспериментальной группы средствами народного творчества стал выше, чем у остальных подростков. Кроме того, подготовка педагогов по вопросам патриотизма позволила также повысить их уровень сформированности патриотических чувств и повлиять на развитие мотивации подростков к патриотической деятельности.

Отметим, что условием эффективного процесса патриотического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования является совокупность всех функций патриотического воспитания.

Предложенная программа для Центра детского творчества «Городской» позволит учреждению выступать в роли координирующего центра в сфере образования, культурно-нравственного просвещения, формирования гражданской позиции и воспитания патриотизма подростков.

Список литературы

1. Кулишов В.В., Зотова И.В. Организация гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в системе дополнительного образования. Краснодар: Ин-т соц. технологий, 2018. 280 с.
2. Ароянц А.А. Реализация комплексной концепции патриотического воспитания личности: теория и практика // Идея патриотизма в системе воспитания подрастающего поколения: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. С. 53-58.
3. Мангер Т.Э., Васильева Ю.В., Шанкина С.В. Особенности социального воспитания в учреждениях дополнительного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 178. С. 93-99. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-93-99
4. Гарипова И.О., Волкова А.А. Организация гражданско-патриотического воспитания подростков в учреждениях дополнительного образования (на примере военного спортивно-технического центра) // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы 24 Междунар. науч.-практ. конф. Прага: Изд-во WORLD PRESS S.r.o., 2019. С. 22-24.
5. Доброногова Н.В. Гражданско-патриотическое воспитание в работе учреждений дополнительного образования // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблемы и направления воспитательной работы в образовательных организациях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Кемерово, 2020. С. 97-98.
6. Бульгина Т.П. Патриотическое воспитание в условиях учреждения дополнительного образования // Научный альманах. 2015. № 3 (5). С. 66-71. DOI 10.17117/na.2015.03.066
7. Хамидулина В.В., Казанцева Е.А. Роль учреждений дополнительного образования в патриотическом воспитании подростков // Стратегии подготовки бакалавров и магистров в научном и образовательном пространстве: сб. науч. ст. Курган: КГУ, 2019. С. 258-263.
8. Айвазян А.А. Позитивные практики и эффекты в системе патриотического воспитания граждан Свердловской области. М.: Флинта, 2017. 84 с.
9. Дереча И.И., Воронина Е.В. Патриотическое воспитание подростков во внеучебной деятельности. М.: Библио-Глобус, 2017. 120 с.
10. Шевцова С.Н., Мишенина Н.В., Мухамедишин Р.Р. Система работы с учащимися по гражданско-патриотическому воспитанию в Центре детского творчества // Техническое творчество молодежи. 2019. № 3 (115). С. 39-48.

References

1. Kulishov V.V., Zotova I.V. *Organizatsiya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya detey i molodezhi v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Organization of Civil and Patriotic Education of Children and Youth in the System of Additional Education]. Krasnodar, Institute of Social Technologies Publ., 2018, 280 p. (In Russian).
2. Aroyants A.A. *Realizatsiya kompleksnoy kontseptsii patrioticheskogo vospitaniya lichnosti: teoriya i praktika* [Implementation of the complex concept of patriotic education of personality: theory and practice]. *Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Ideya patriotizma v sisteme vospitaniya podrastayushchego pokoleniya»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Idea of Patriotism in the Education System of the Younger Generation"]. Penza, Penza State University Publ., 2019, pp. 53-58. (In Russian).
3. Manger T.E., Vasilyeva Y.V., Shankina S.V. *Osobennosti sotsial'nogo vospitaniya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Special aspects of social education in additional education institutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 178, pp. 93-99. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-93-99 (In Russian).
4. Garipova I.O., Volkova A.A. *Organizatsiya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya podrostkov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya (na primere voyennogo sportivno-tekhnicheskogo tsentra)* [Organization of civil and patriotic education of adolescents in institutions of additional education (on the example of a military sports and technical center)]. *Materialy 24 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tury i ekonomiki»* [Proceedings of the 24th International Conference "Russia and Europe: Connection between Culture and Economy"]. Praga, WORLD PRESS S.r.o. Publ., 2019, pp. 22-24. (In Russian).
5. Dobronogova N.V. *Grazhdansko-patrioticheskoye vospitaniye v rabote uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Civil and patriotic education in the work of institutions of additional education]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Professional'noye obrazovaniye i zanyatost' molodezhi: XXI vek. Problemy i napravleniya vospitatel'noy raboty v obrazovatel'nykh organizatsiyakh»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Professional Education and Youth Employment:

- 21th Century. Problems and Directions of Educational Work in Educational Organizations". Kemerovo, 2020, pp. 97-98. (In Russian).
6. Bulygina T.P. Patrioticheskoye vospitaniye v usloviyakh uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya [Patriotic education at institutions of additional education]. *Nauchnyy al'manakh – Science Almanac*, 2015, no. 3 (5), pp. 66-71. DOI 10.17117/na.2015.03.066 (In Russian).
 7. Khamidulina V.V., Kazantseva E.A. Rol' uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya v patrioticheskom vospitanii podrostkov [The role of institutions of additional education in patriotic education of teenagers]. *Strategii podgotovki bakalavrov i magistrrov v nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve* [Strategies for Training Bachelors and Masters in the Scientific and Educational Space]. Kurgan, Kurgan State University Publ., 2019, pp. 258-263. (In Russian).
 8. Ayvazyan A.A. *Positivnyye praktiki i efekty v sisteme patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Sverdlovskoy oblasti* [Positive Practices and Effects in the System of Patriotic Education of Citizens of the Sverdlovsk Region]. Moscow, Flinta Publ., 2017, 84 p. (In Russian).
 9. Derecha I.I., Voronina E.V. *Patrioticheskoye vospitaniye podrostkov vo vneuchebnoy deyatel'nosti* [Patriotic Education of Adolescents in Extracurricular Activities]. Moscow, Biblio-Globus Publ., 2017, 120 p. (In Russian).
 10. Shevtsova S.N., Mishenina N.V., Mukhamedshin R.R. Sistema raboty s uchashchimisya po grazhdansko-patrioticheskomu vospitaniyu v tsentre detskogo tvorchestva [The System of Work with Students on Civil and Patriotic Education at the Youth Center]. *Tekhnicheskoye tvorchestvo molodezhi – Technical Creativity of Youth*, 2019, no. 3 (115), pp. 39-48. (In Russian).

Информация об авторах

Мангер Татьяна Эдуардовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профильной довузовской подготовки. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mangerins@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>

Васильева Юлия Викторовна, аспирант, кафедра социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: juliavav@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Мангер Татьяна Эдуардовна
E-mail: mangerins@mail.ru

Поступила в редакцию 21.09.2020 г.
Поступила после рецензирования 19.10.2020 г.
Принята к публикации 27.11.2020 г.

Information about the authors

Tatyana E. Manger, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor pre-University Training Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mangerins@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>

Yulia V. Vasilieva, Post-Graduate Student, Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: juliavav@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Tatyana E. Manger
E-mail: mangerins@mail.ru

Received 21 September 2020
Reviewed 19 October 2020
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-133-140
УДК 378.147+784.3

Вокальное наследие А.С. Даргомыжского в аспекте музыкально-исполнительской и педагогической практики композитора

Надежда Алексеевна ЕЖОВА

ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт им. С.В. Рахманинова»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1433-631X>, e-mail: 99nadin@mail.ru

Vocal heritage of A.S. Dargomyzhsky in the aspect of the composer's musical performance and pedagogical practice

Nadezhda A. EZHOVA

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1433-631X>, e-mail: 99nadin@mail.ru

Аннотация. Обоснована необходимость изучения стилистических особенностей вокального творчества А.С. Даргомыжского для понимания взаимосвязи музыки и слова в произведениях для голоса и фортепиано, как актуального содержания процесса формирования компетенций, необходимых для педагогической и концертмейстерской деятельности выпускников музыкально-педагогического вуза. Доказана необходимость применения педагогической составляющей при исследовании концертмейстерской деятельности композиторов, авторов камерно-вокальных и оперных сочинений. Проанализированы основные исполнительские приемы А.С. Даргомыжского, развивающие принципы представителей русской вокальной школы. Показаны общие и отличительные черты в методиках вокальных педагогов других национальных школ: итальянской, французской, немецкой. Сформировано понимание роли творческого союза певцов и аккомпаниаторов в воплощении художественного содержания музыкальных произведений. Новаторская трактовка А.С. Даргомыжским традиционных вокальных жанров привела к подчинению средств музыкальной выразительности главной цели – раскрытию содержательной сюжетной линии песен и романсов. Проведена параллель с формированием исполнительских и педагогических принципов в современной музыкальной культуре. Сделан вывод о доминирующей роли художественного содержания в исполнительской трактовке музыкальных сочинений, в качестве приоритета деятельности музыкантов-педагогов и исполнителей нашего времени.

Ключевые слова: исполнительская практика; педагогические принципы; художественное содержание; интерпретация; концертмейстер

Для цитирования: Ежова Н.А. Вокальное наследие А.С. Даргомыжского в аспекте музыкально-исполнительской и педагогической практики композитора // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 133-140. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-133-140

Abstract. The necessity of studying the stylistic features of A.S. Dargomyzhsky's vocal creativity is substantiated to understand the relationship between music and words in works for voice and piano, as the actual content of the process of developing competencies necessary for the pedagogical and concertmaster activities of graduates of a music and pedagogical university. The necessity of using the pedagogical component in the study of the concertmaster activity of composers, authors of chamber vocal and opera works has been proved. The main performing techniques of A.S. Dar-

gomyzhsky, developing the principles of representatives of the Russian vocal school, are analyzed. We show the general and distinctive features in the methods of vocal teachers of other national schools: Italian, French, German. An understanding of the role of the creative union of singers and accompanists in the embodiment of the artistic content of musical works is formed. A.S. Dargomyzhsky's innovative interpretation of traditional vocal genres led to the subordination of the means of musical expression to the main goal – to reveal the meaningful storyline of songs and romances. A parallel is drawn with the formation of performing and pedagogical principles in modern musical culture. The conclusion is made about the dominant role of artistic content in the performing interpretation of musical compositions, as the priority of the activities of musicians-teachers and performers of our time.

Keywords: performing practice; pedagogical principles; artistic content; interpretation; concert-master

For citation: Ezhova N.A. Vokal'noye nasledie A.S. Dargomyzhskogo v aspekte muzykal'no-ispolnitel'skoy i pedagogicheskoy praktiki kompozitora [Vocal heritage of A.S. Dargomyzhsky in the aspect of the composer's musical performance and pedagogical practice]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 133-140. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-133-140 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Изучение вокального наследия А.С. Даргомыжского (1813–1869) через призму музыкально-исполнительской и педагогической практики интересно с различных точек зрения. С одной стороны, можно проследить эволюцию композиторского стиля А.С. Даргомыжского, с другой стороны, рассмотреть некоторые вопросы интерпретации его вокальных сочинений, затронуть проблему исполнительского выбора средств музыкальной выразительности для наиболее полного выявления богатого спектра музыкальных образов песен и романсов.

Вокальное наследие А.С. Даргомыжского охватывает 30-летний период, с начала 30-х до середины 60-х гг. XIX столетия, и включает около 100 песен и романсов. В своем вокальном творчестве композитор, следуя традициям русской вокальной лирики первых десятилетий XIX века, в русле достижений старшего современника, М.И. Глинки, в то же время открывает новые музыкальные драматургические возможности вокальных жанров. Основой используемых А.С. Даргомыжским вокальных приемов становятся черты крестьянского фольклора, городской певческой культуры, музыкальной декламации и оперного искусства.

Знакомство будущего композитора с атмосферой народного творчества происходит в детстве, в имении его матери, Твердуново Смоленской губернии, вблизи села Новоспасское, родового гнезда М.И. Глинки. В 1817 г., после переезда семьи в Санкт-Петербург, семилетний мальчик получает на-

чальные навыки игры на фортепиано. В доме Даргомыжских музыка звучит постоянно. Кроме матери, Марии Борисовны, и Саши, игравших на фортепиано, брат Эраст обучается игре на скрипке, сестра Эрминия – на арфе.

Первый опыт композиторского творчества А.С. Даргомыжского происходит в 1820-х гг. На свет появляются 5 разнохарактерных пьес для фортепиано. Однако родители серьезно не воспринимают стремление сына к сочинительству, и в 14-летнем возрасте Александр начинает работать в службе контроля Министерства императорского двора, не прекращая занятия музыкой. В 19 лет он издает несколько романсов и камерных произведений, приобретает популярность в музыкальных салонах и гостиных Петербурга.

Знаменательным событием для будущей творческой судьбы А.С. Даргомыжского становится знакомство с М.И. Глинкой, участие в постановке оперы «Жизнь за царя», что пробуждает у А.С. Даргомыжского желание приступить к сочинению собственного оперного произведения, сфокусировав внимание на личных перипетиях героев. Композитор обращается к истории Л. Борджиа, но после появления нескольких номеров прощается со своим замыслом.

Следующий сюжет для будущей оперы А.С. Даргомыжского подсказывает книга В. Гюго «Собор Парижской Богоматери». Созданная в 1839 г. опера «Эсмеральда» будет поставлена лишь в 1847 г. В целом критические обзоры и отзывы широкой публики будут довольно прохладными, чему значи-

тельно способствует некачественная сценическая постановка и уязвимое певческое исполнение.

После выхода в отставку в 1843 г. А.С. Даргомыжский выезжает за границу, где в течение двух последующих лет общается с известными музыкантами. Более глубокое постижение принципов контрапункта и композиции происходит благодаря знакомству А.С. Даргомыжского с рукописными работами немецкого профессора З. Дена. По возвращении в родное отечество композитор изучает русский фольклор, крестьянскую песенность Смоленской губернии. В результате в 1855 г. появляется опера на пушкинский текст «Русалка». В целом сочинение зрителям понравилось, выдержав 11 спектаклей, но были отмечены недостатки постановки и сценических костюмов. Новое обращение Мариинского театра к опере «Русалка» происходит в 1865 г. под руководством Э.Ф. Направника.

Сохранились свидетельства современников о том, как А.С. Даргомыжский готовил с певицей Ю.Ф. Платоновой (в девичестве Гардер, в 1863–1867 гг. – артистка Мариинского театра) партию Наташи для бенефисного выступления и «был в восторге от ее исполнения» [1].

Оперные партии оперы А.С. Даргомыжского «Русалка» представляют исполнителям широкое поле для творческой реализации. В частности, партия Мельника становится одной из любимых и самых часто исполняемых в концертном репертуаре Ф.И. Шаляпина. В 1910 г. на одном из спектаклей «Русалки» возникает конфликт между солистом и дирижером по поводу выбора исполнительских темпов. К разрешению спора приглашается директор императорских театров, который предоставляет Ф.И. Шаляпину право режиссуры всех спектаклей с его участием. Таким образом, оперное сочинение А.С. Даргомыжского косвенно повлияло на появление у великого русского певца амплу режиссера-постановщика.

Следующее обращение композитора к пушкинскому сюжету будет в опере «Каменный гость», в которой отсутствует собственное либретто. Музыка следует поэтическому тексту, добавлены лишь две песни Лауры, одна из которых также принадлежит А.С. Пушкину. Сочинение остается незавершенным

при жизни композитора, заканчивает композиторскую работу Ц.А. Кюи, оркестровку – Н.А. Римский-Корсаков. Необходимые деньги на постановку оперы, состоявшейся в 1872 г., собираются силами читателей «Санкт-Петербургских ведомостей», с подачи Ц.А. Кюи и В.В. Стасова, осветивших в печати факт недостаточного лимита материальных средств. Мнения музыкальной критики и публики о новаторском сочинении А.С. Даргомыжского считаются неоднозначными. Необычность замены арий и вокальных ансамблей речитативами затенила точность соответствия мелодического развития поэтическому ритму, значение взаимодействия музыки и слова в драматургическом развитии оперы.

В эволюции композиторского стиля вокального наследия А.С. Даргомыжского условно прослеживаются три этапа: ранний – с начала 1830-х до середины 1840-х гг., средний – с конца 1840-х до 1856 г. и поздний этап – с 1857 г. [2, с. 68]. Эволюционные изменения стиля композитора на каждом этапе приводят к более дробной периодизации [3, с. 60]. Например, ранний этап включает первые сочинения и публикации (1831–1835); так называемый «глинкинский» период, характеризующийся активным сочинением (1835–1839); первую творческую вершину, публикацию собрания из тридцати романсов (с начала 1840-х до отъезда в Париж в 1844 г.).

Для раннего этапа вокального творчества А.С. Даргомыжского свойственно обращение к жанрам элегии, восточной, испанской и русской песни, комического куплета. В становлении композиторского стиля заметно влияние М.И. Глинки и А.С. Пушкина в сочетании с формированием собственных новаторских взглядов. «По сравнению с Глинкой, стремившимся, прежде всего, к яркому и выпуклому воплощению основного поэтического образа или выраженного в стихах настроения, Даргомыжский проявлял больше внимания к отдельным интонационным нюансам и смысловым оттенкам слова» [4, с. 92].

Второй подъем романсового творчества А.С. Даргомыжского наступает в конце 1840-х (1845–1848), после возвращения композитора из-за границы. Мелодика зрелых вокальных сочинений А.С. Даргомыжского отражает богатство речевых, разговорных интонаций. При этом композитором активно подчеркивается рельефная подача поэтического текста

песен и романсов путем использования разнообразных ладогармонических и метроритмических средств. Эволюция способов вокального интонирования в творчестве А.С. Даргомыжского приводит к созданию характерного бытового речитатива с акцентированием увеличенных и уменьшенных интервалов, частым использованием пауз, фермат.

Партия фортепианного сопровождения в вокальных сочинениях А.С. Даргомыжского также претерпевает эволюционные изменения. Они становятся заметными при сравнительном анализе типичных формул аккомпанемента (выдержанные, либо арпеджированные аккорды, использование так называемого «гитарного» сопровождения) в ранних лирических романсах, песнях бытового склада и звукоизобразительных средств, фортепианных фактурных приемов в песнях-сценах, балладах позднего периода творчества композитора. В целом анализ творческого пути А.С. Даргомыжского позволяет подчеркнуть условность четкой периодизации этапов эволюции композиторского стиля из-за многообразия приемов, внутренней разноплановости каждого периода творчества.

Формирование стилевых особенностей вокального творчества А.С. Даргомыжского тесно связано с его музыкально-исполнительской и педагогической практикой. Вспомним, что в первой половине XIX столетия в композиторской среде широко была распространена традиция основательной вокальной подготовки. Авторами-вокалистами являются А.А. Алябьев, А.Н. Верстовский, А.Е. Варламов, А.Л. Гурилев, М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский (позднее только М.П. Мусоргский пел и иногда преподавал).

Небольшое певческое дарование А.С. Даргомыжского получает ироничные оценки М.И. Глинки («писклявое сопрано»), Л.Н. Павлищева («голос карнавальной маски»), Ц.А. Кюи (обладатель «сомнительного композиторского голоса с 3-мя или 4-мя блестящими верхними нотами») (цит. по: [5, с. 1-10]). Вследствие перенесенной в детские годы болезни голос А.С. Даргомыжского отличается резкостью переходов от детского полуфальцетного звучания в верхнем регистре к «мужскому», но несколько тусклому исполнению звуков в малой октаве. Существует мнение, что «блеск» его верхних нот является следствием особого «прикрытия» [6, с. 52].

В автобиографии имеются сведения о вокальном педагоге А.С. Даргомыжского. Б.-Л. Цейбих (1772–1858) продолжительное время являлся солистом петербургской немецкой оперной труппы (1806–1829). В его исполнительский репертуар входили немецкие классические произведения, в том числе кантатно-ораториального жанра [7, с. 141-145]. После завершения карьеры оперного певца Б.-Л. Цейбих специализируется на исполнении *Lied*.

Кратковременность занятий по вокалу под руководством Б.-Л. Цейбиха может объясняться наличием у А.С. Даргомыжского общемузыкальных знаний, знакомством с музыкальной грамотой. Преодолению природных голосовых недостатков ученика способствует использованный Б.-Л. Цейбихом метод пения различных, в том числе широких, более октавы, интервалов. Целью данного метода, подробное описание которого дается в обширном руководстве по немецкой школе пения [8], является выравнивание вокальных регистров. Возможно, хотя этому факту нет фактического подтверждения, А.С. Даргомыжский имеет возможность изучения доступных в Петербурге в 1820-х гг. работ других немецких вокальных педагогов.

Неяркий голос А.С. Даргомыжского, по всей вероятности, служит ему для проверки степени выразительности и естественности мелодических интонаций, удобства исполнения, наличия вокальных технических возможностей для реализации композиторского замысла. Подтверждением этому служит небольшой вокальный диапазон ранних романсов А.С. Даргомыжского, который находится в пределах октавы, ноты или децимы. Композитор использует несколько основных типов тесситуры [3, с. 62].

1. Использование двух тетраордов без общего звука, сменяющих друг друга на стыке малой и первой октавы, с началом мелодии в верхнем тетраорде, в «головном» регистре, и затем плавным движением вниз. Данный тесситурный тип встречается в романсах «В темну ночку, в чистом поле» (1831), «Ты хорошенькая» (1831), «Только узнал я тебя» (1836), «O ma charmante», 1-я ред. (1836).

2. Наличие двух тетраордов в пределах октавы, но с формированием мелодии внизу, в «грудном» регистре, постепенным подъемом вверх и лишь эпизодическим использо-

ванием верхних звуков. Такой тип тесситуры характеризует следующие вокальные сочинения А.С. Даргомыжского раннего периода творчества: «Колыбельная песня» (1831), «Каюсь, дядя, черт попутал» (1835), «Лезгинская песня» (1839).

В некоторых ранних романсах А.С. Даргомыжского встречается также смешанный тип тесситуры, когда в разделах одного вокального сочинения встречаются различные принципы высотной организации [3, с. 63]. При этом исполнителю предлагается свобода выбора тембровой окраски звука, в большинстве случаев склоняющегося к «головному» регистру (нем.: *Kopftön*).

Приемы немецкой вокальной школы находят отражение в педагогической практике А.С. Даргомыжского. В их числе – усвоение исполнительского репертуара различной степени сложности, широкое использование вокальных упражнений а *cappella*, пение в вокальных ансамблях с сопровождением и без него. Традиция артистической, не только узко технической трактовки музыкального сочинения и проведения занятий, не ограничивающихся лишь упражнениями по постановке голоса, также восходит к немецкому *Liedbegleiter*, понимаемому как аккомпаниатор, «сопровождающий пение» [9]. В то же время А.С. Даргомыжский стремится к поиску нового стиля исполнения, к естественности и благородству русской школы пения, высказывая претензии к иностранным певцам и указывая на «вычурны нынешней итальянской, крики французской и манерность немецких школ» [1, с. 60].

Успешному овладению вокальной техникой сопутствует довольно близкое соответствие голосовой природы ученика и педагога, понятный и точный педагогический показ, способность ученика к внимательному анализу и сосредоточенному восприятию указаний учителя. Примечателен факт, что пятьдесят романсов М.И. Глинки предназначены для мужского голоса [10, с. 28]. Однако, если М.И. Глинка обладал развитой вокальной техникой, возможностью разучивания с певцами своих вокальных сочинений, то А.С. Даргомыжский, понимая уязвимость собственных голосовых данных, зачастую направляет своих, нуждающихся в совершенствовании технических навыков учени-

ков более маститым вокальным педагогам: А. Лоди, Г. Ниссен-Саломан и др.

А.С. Даргомыжский, как и М.И. Глинка, придает большое значение работе с непосредственными исполнителями своих произведений. Среди популярных певцов того времени встречаются те, кто в течение длительного времени прислушивается к советам обоих композиторов: А.Я. Билибина, А.А. Харионов и др. Так, А.Я. Билибина (1819 – после 1872) знакомится с М.И. Глинкой и А.С. Даргомыжским в 1842 г. Позднее, прекратив концертную деятельность, она появляется на музыкальных вечерах с участием А.С. Даргомыжского.

Особые отношения с композитором складываются у организатора музыкальных вечеров, певицы М.В. Шиловской (в девичестве Вердеревской) (1825–1879) [11, с. 32]. Следует упомянуть работу А.С. Даргомыжского с другими певицами, в их числе: А.И. Буниной (1826–1867), З.П. Башинской (1829–1862), Л.Ф. Миллер (183?–1899), Л.И. Беленициной (1834–1903). Л.И. Беленицина является также ученицей М.И. Глинки. В апреле 1856 г. она принимает участие в концерте, на котором исполняет романсы М.И. Глинки под аккомпанемент М.А. Балакирева, вокальные сочинения А.С. Даргомыжского – под авторский аккомпанемент [11, с. 38, 41, 369, 373].

В концертмейстерской работе А.С. Даргомыжского большое значение имеет педагогическая составляющая. Музыкальные требования композитора, связанные с особым отношением композитора к распету слову, продолжают глинкинскую традицию. Исполнение А.С. Даргомыжским своих вокальных сочинений отличает особая выразительность мелодической интонации, которая в соединении с мастерским аккомпанементом позволяет публике не замечать имеющиеся недостатки вокальной техники автора и оказывает, в первую очередь, эмоциональное воздействие на слушателей.

Исполнительские принципы А.С. Даргомыжского отражены в эпистолярном наследии композитора. Сохранившийся в не слишком обширном виде, часто цитирующийся и переиздаваемый архив композитора [1; 12], свидетельства современников А.С. Даргомыжского, слышавших романсы в его исполнении под собственный аккомпанемент [7, с. 151], позволяют музыкантам нашего вре-

мени изучить особенности авторской трактовки вокальных сочинений, выстроить верный план интерпретации песен и романсов.

Стремление А.С. Даргомыжского, педагога и аккомпаниатора, помочь солистам подчеркнуть ясность поэтической интонации, одухотворенность слова находится в едином русле с творческими убеждениями М.И. Глинки. Не случайно исследователи утверждают, что концертмейстерско-педагогическая деятельность этих великих русских композиторов в значительной степени изменяет принципы итальянской школы, на которых воспитывались певцы, контактировавшие с М.И. Глинкой и А.С. Даргомыжским [7, с. 206]. Повышенное внимание А.С. Даргомыжского, композитора, вокального педагога и аккомпаниатора, к декламационной выразительности поэтического текста находит свое выражение в воплощении новаторской идеи создания первой оперы, написанной на прозаический текст. Опера «Каменный гость» завершает творческие поиски А.С. Даргомыжского в области передачи музыкальными средствами тончайших нюансов человеческой речи.

Вокальное наследие А.С. Даргомыжского придает дополнительный яркий колорит многоцветной палитре русской культуры XIX века. Новаторская трактовка традиционных вокальных жанров подчиняет средства музыкальной выразительности главной цели – раскрытию содержательной сюжетной линии песен и романсов. Широко распространенные вокальные формы – куплетные, куплетно-вариационные, простые двух- и трехчастные, рондо – насыщаются в вокальном творчестве А.С. Даргомыжского сквозным развитием, приобретают динамичность, оказывая действенное воздействие на слушателя.

Преодоление мощного влияния итальянской и французской композиторских школ, устойчивые эстетические воззрения позволяют композитору найти уникальный путь в музыкальном искусстве. Новый виток в развитии представлений о неразрывности связи музыки и слова, блестяще воплощенной А.С. Даргомыжским, найдет отражение у его ближайших последователей – в творчестве М.П. Мусоргского и Р. Вагнера. В современной музыкальной культуре исполнительские и педагогические принципы А.С. Даргомыжского продолжают оказывать влияние на по-

нимание важности роли творческого союза единомышленников – певцов и аккомпаниаторов – в воплощении художественного содержания музыкальных произведений.

Деятельность А.С. Даргомыжского в качестве вокального педагога может рассматриваться как основа будущей практики современных пианистов-концертмейстеров, показывающей доминирующую роль исполнительской трактовки музыкальных сочинений, раскрытия художественного содержания произведений. Профессиональные опытные концертмейстеры расширяют представления солистов-вокалистов о возможных вариантах интерпретации музыкальных сочинений, стилевых особенностях исполнения произведений различных жанров, углубляют знания в области истории и теории музыки. Признанием значения творчества А.С. Даргомыжского, как одного из лучших русских композиторов, данью глубокого уважения к его заслугам в сферах музыкального исполнительства и педагогики является присвоение имени композитора российским образовательным учреждениям культуры, конкурсам исполнительского мастерства.

Несмотря на недостаточную известность оперных произведений А.С. Даргомыжского за рубежом (всего ежегодно в мире его оперы исполняются примерно около 30 раз, возможно, из-за сложности перевода и, как следствие, сохранения связи музыки и пушкинского поэтического текста), отсутствие прижизненного одобрения крупных сочинений ораториального плана (кантата «Торжество Вакха» на стихи А.С. Пушкина была исполнена один раз, но и в переработанном виде, как опера-балет, около 20 лет оставалась невостребованной), вокальные миниатюры по-прежнему воспринимаются как гениальные страницы своеобразных «лирических дневников» композитора.

Включение в современный концертный репертуар песен и романсов А.С. Даргомыжского, неослабевающий интерес профессиональных исполнителей и любителей музыки к изучению и восприятию множества лаконичных, но емких по содержанию камерно-вокальных сочинений подтверждают жизненность творческих приоритетов композитора, оказавших заметное влияние на последующее развитие не только русской, но и мировой музыкальной культуры.

Список литературы

1. *Даргомыжский А.С.* Автобиография. Письма. Воспоминания современников. СПб.: Гос. академ. филармония, 1922. 98 с.
2. *Трубникова О.* Черты жанрового и стиливого новаторства в романсах и песнях А.С. Даргомыжского // Два века феномена А.С. Даргомыжского: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Тула, 2013. С. 67-75.
3. *Наумов А.В.* От вокальной манеры к композиторскому стилю: романсы А.С. Даргомыжского 1830-х гг. // Два века феномена А.С. Даргомыжского: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Тула, 2013. С. 58-66.
4. *Кандинский А.И.* А.С. Даргомыжский // Левашова О., Келдыш Ю., Кандинский А.О. История русской музыки. Т. 1. От древнейших времен до середины XIX века. М.: Музыка, 1980. 623 с.
5. *Кюи Ц.* Предисловие // Фрид С.Б. А.С. Даргомыжский: краткий биографический очерк. СПб.: Тип. Виктория, 1913. С. 1-10.
6. *Машевский Г.П.* Вокально-исполнительские и педагогические принципы А.С. Даргомыжского. Л.: Музыка, 1976. 64 с.
7. *Пекелис М.С.* А.С. Даргомыжский и его окружение: в 3 т. М.: Музыка, 1966. Т. 1. 1813–1845. 494 с.
8. *Stockhausen J.* Gesangsmethode. Leipzig: Peters, 1884. 156 p.
9. *Adler K.* The Art of Accompanying and Coaching. Minnesota: University of Minnesota Press, 1965. 264 p.
10. *Ежова Н.А.* Романсы Глинки как музыкальные страницы биографии композитора // Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство: тез. 8 Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов, 2012. С. 26-29.
11. *Пекелис М.С.* А.С. Даргомыжский и его окружение: в 3 т. М.: Музыка, 1966. Т. 2: 1845–1857. 494 с.
12. *Даргомыжский А.С.* Избранные письма. М.: Музгиз, 1952. 76 с.

References

1. Dargomyzhskiy A.S. *Avtobiografiya. Pis'ma. Vospominaniya sovremennikov* [Autobiography. Letters. Memories of Contemporaries]. St. Petersburg, State Academic Philharmonic Publ., 1922, 98 p. (In Russian).
2. Trubnikova O. Cherty zhanrovogo i stilevogo novatorstva v romansakh i pesnyakh A.S. Dargomyzhskogo [Features of genre and style innovation in romances and songs by A.S. Dargomyzhsky]. *Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Dva veka fenomena A.S. Dargomyzhskogo»* [Proceedings of the All-Russian "Two Centuries of the Phenomenon of A.S. Dargomyzhsky"]. Tula, 2013, pp. 67-75. (In Russian).
3. Naumov A.V. Ot vokal'noy manery k kompozitorskomu stilyu: romansy A.S. Dargomyzhskogo 1830-kh gg. [From a vocal manner to a composer's style: romances by A.S. Dargomyzhsky in the 1830s]. *Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Dva veka fenomena A.S. Dargomyzhskogo»* [Proceedings of the All-Russian "Two Centuries of the Phenomenon of A.S. Dargomyzhsky"]. Tula, 2013, pp. 58-66. (In Russian).
4. Kandinskiy A.I. A.S. Dargomyzhskiy [Dargomyzhsky]. In: Levashova O., Keldysh Y., Kandinskiy A.O. *Istoriya russkoy muzyki. T. 1. Ot drevneyshikh vremen do serediny XIX veka* [History of Russian Music. Vol. 1. From Ancient Times to the Middle of the 19th Century]. Moscow, Muzyka Publ., 1980, 623 p. (In Russian).
5. Kyui T. Predisloviye [Foreword]. In: Frid S.B. *A.S. Dargomyzhskiy: kratkiy biograficheskiy ocherk* [A.S. Dargomyzhsky: a Short Biographical Sketch]. St. Petersburg, Typography Viktoria, 1913, pp. 1-10. (In Russian).
6. Mashevskiy G.P. *Vokal'no-ispolnitel'skiye i pedagogicheskiye printsipy A.S. Dargomyzhskogo* [Vocal-Performing and Pedagogical Principles of A.S. Dargomyzhsky]. Leningrad, Muzyka Publ., 1976, 64 p. (In Russian).
7. Pekelis M.S. *A.S. Dargomyzhskiy i ego okruzeniye: v 3 t.* [A.S. Dargomyzhsky and His Entourage: in 3 vols.]. Moscow, Muzyka Publ., 1966, vol. 1, 494 p. (In Russian).
8. Stockhausen J. *Gesangsmethode*. Leipzig, Peters, 1884, 156 p. (In German).
9. Adler K. *The Art of Accompanying and Coaching*. Minnesota, University of Minnesota Press, 1965, 264 p.
10. Ezhova N.A. Romansy Glinki kak muzykal'nyye stranitsy biografii kompozitora [Glinka's romances as musical pages of the composer's biography]. *Tezisy 8 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Muzyka v sovremennom mire: nauka, pedagogika, ispolnitel'stvo»* [Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference "Music in the Modern World: Science, Pedagogy, Performance"]. Tambov, 2012, pp. 26-29. (In Russian).

11. Pekelis M.S. *A.S. Dargomyzhskiy i ego okruzheniye: v 3 t.* [A.S. Dargomyzhsky and His Entourage: in 3 vols.]. Moscow, Muzyka Publ., 1966, vol. 2, 494 p. (In Russian).
12. Dargomyzhskiy A.S. *Izbrannyye pis'ma* [Selected Letters]. Moscow, Muzgiz Publ., 1952, 76 p. (In Russian).

Информация об авторе

Ежова Надежда Алексеевна, кандидат философских наук, доцент, профессор объединенной кафедры камерного ансамбля, концертмейстерской подготовки и общего фортепиано. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: 99nadin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1433-631X>

Поступила в редакцию 19.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 07.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Nadezhda A. Ezhova, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Professor of Chamber Ensemble, Accompanist Training and General Piano Joint Department. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation. E-mail: 99nadin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1433-631X>

Received 19 November 2020
Reviewed 7 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-141-150
УДК 372.41

Феномен самообучения чтению в дошкольном возрасте

Галина Михайловна ПЕРВОВА, Евгения Аркадьевна СЕМЕНОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>, e-mail: gmp47@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>, e-mail: zhozhka888@mail.ru

Phenomenon of self-learning to read in preschool age

Galina M. PERVOVA, Evgeniya A. SEMENOVA
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>, e-mail: gmp47@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>, e-mail: zhozhka888@mail.ru

Аннотация. Во вводной части исследования представлена историческая информация о возникновении и развитии типов чтения и читателей в России. В основной части описан опыт самообучения детей чтению в условиях семей разных социальных групп населения в прошлом и настоящем времени. Показаны результаты методов опроса, анкетирования, сравнительного анализа материалов, которые использовались при изучении проблемы самообучения чтению. Выражено мнение ученых психологов (Д.Б. Эльконин) и методистов (М.Р. Львов) о самообучении чтению в дошкольном возрасте. В процессе изучения методического феномена самообучения чтению выработаны и обобщены педагогические условия, необходимые для реализации желаемого результата. Подчеркнуто значение теории формирования правильной читательской деятельности профессора Н.Н. Светловской для профессиональной организации обучения работе с книгой в детском саду. В выводах отражена педагогическая закономерность: знание возрастных возможностей дошкольников способствует правильному выбору видов читательской деятельности, которая должна сочетаться с игрой как ведущей детской деятельностью, а также с методами и приемами работы по общему и речевому развитию ребенка. В заключение названа проблема дальнейшего исследования темы.

Ключевые слова: методика обучения чтению; дошкольный возраст; читательская деятельность

Для цитирования: Первова Г.М., Семенова Е.А. Феномен самообучения чтению в дошкольном возрасте // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 141-150. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-141-150

Abstract. The introductory part of the article provides historical information about the origin and development of types of reading and readers in Russia. The main part describes the experience of children self-learning to read in the conditions of different social groups families in the past and present. The results of survey methods, questionnaires, and comparative analysis of materials used in the study of the problem of self-learning to read are shown. The opinion of scientific psychologists (D.B. Elkonin) and methodist (M.R. Lviv) on self-learning to read in preschool age is expressed. In the process of studying the methodic phenomenon of self-learning to read, the pedagogical conditions necessary for the implementation of the desired result are developed and generalized. We emphasize the importance of the theory of developing the correct reading activity of professor N.N. Svetlovskaya for the professional organization of learning to work with a book in kindergarten. The conclusions reflect a pedagogical pattern: knowledge of the age capabilities of preschoolers contributes to the correct choice of types of reading activity, which should be combined with the game as the leading children's activity, as well as with methods and techniques of

work on the general and speech development of the child. In summary, the problem of further research of the topic is named.

Keywords: methods of teaching reading; preschool age; reading activity

For citation: Pervova G.M., Semenova E.A. Fenomen samoobucheniya chteniyu v doshkol'nom vozraste [Phenomenon of self-learning to read in preschool age]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 141-150. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-141-150 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В России Homo legens (человек читающий) родился в Древней Руси с появлением письменности. Христианство, принятое князем Владимиром в 988 г., явилось основой становления феодального государства, которому потребовались грамотные люди. В последующем князья и церковь способствовали распространению грамоты и чтения книг религиозного содержания. При монастырях открывались первые школы и библиотеки как книгохранилища, а чтение было доступно немногим избранным. В XVI–XVII веках появляются первые печатные азбуки и буквари, которые одновременно выполняли роли пособия по обучению грамоте, источника воспитательного чтения и познавательной книги [1, с. 36–40].

Каждая эпоха имеет свой тип читателя. В общественном мнении древнего мира и средневековья чтение – не самое значимое умение человека, хотя и почитаемое в силу исключительности. Стандарт первых умельцев чтения – читатель-чтец, собирающий около себя слушателей и влияющий на них благодаря чтению «нужных» книг, например, псалтыря или летописи. Тип читателя-чтеца сохраняется на Руси вплоть до Петровской эпохи. Причем чтецом мог стать человек любого возраста, лишь бы он был способен освоить сложную науку сложения букв в слова, лишь бы хватило у него терпения для разбора рукописных и печатных источников.

Значительные социальные и экономические сдвиги в эпоху Петра I вызвали к жизни учебные заведения нового типа, в которых выделялось специальное время для слушания книг и обучения грамоте, для работы в библиотеках. «Духовный регламент» Феофана Прокоповича, сподвижника царя, предписывал открытие духовных школ и академии как нового центра просвещения, выделение средств для организации библиотек. Идеал подготовки грамотного человека того времени заключался в способности путем чтения постигать, познавать различные науки. Так

начиналась Эпоха Просвещения в Российской империи. В первую очередь учились дети привилегированных сословий, но, как известно, Петр I весьма поощрял учащихся из демократических слоев общества.

Буквослагательный метод обучения грамоте того далекого прошлого описан в исторической художественной и педагогической литературе как длительный по времени и малопонятный обучающимся способ воспроизведения письменной речи. Умственные процессы чтения не были доступны науке, педагоги полагались на способности ученика воспринять и воспроизвести написанное. Высший уровень восприятия выражался в толковании прочитанного текста.

Труд В.М. Сычева-Михайлова «Из истории русской школы и педагогики XVIII века» дает представление о том, как было организовано чтение в учебных заведениях того времени, например, в пансионе при Московском университете, в кадетском корпусе, где воспитывали будущих военных и государственных деятелей. Главными событиями были «литературные собрания учащихся», где читались и обсуждались философские, нраво-описательные произведения, материалы журналов Крылова, Новикова, Карамзина. Каждый читатель «находил пищу для ума своего» [2, с. 148]. В конце XVIII века педагогическое значение имеет методическая работа Х.А. Чеботарева «О способах и путях, ведущих к просвещению», так как в ней в достаточно полном виде собраны правила выбора и чтения книг. Пособие было предназначено учащимся гимназий и пансионов (цит. по: [2, с. 149]).

Однако нас в данном исследовании более интересует процесс индивидуального обучения чтению вне школы: как и когда он происходил, какими путями дитя овладевало достаточно сложным умением осмысленного, правильного (безошибочного) и беглого чтения.

Свидетельство обучения чтению в дворянской семье мы находим в книге С.Т. Ак-

сакова «Детские годы Багрова-внука». В семейной хронике воспоминаний Сережа Багров, прообраз автора, признается, что не помнит, каким способом он научился читать, но знает, что умеет читать с четырех лет: «Как и когда я выучился читать, кто меня учил и по какой методе – решительно не знаю; но писать я учился гораздо позднее и как-то очень медленно и долго» [3, с. 22].

Обучение произошло непроизвольно, при чтении и рассматривании доступной книги из домашней библиотеки: «Я каждый день читал свою единственную книжку «Зеркало добродетели» моей маленькой сестрице, никак не догадываясь, что она еще ничего не понимала, кроме удовольствия смотреть картинки. Эту детскую книжку я знал тогда наизусть всю» [3, с. 25].

Когда ребенок стал испытывать книжный голод, знакомый помещик С.И. Аничков подарил прилежному мальчику связку номеров первого детского журнала – «Детское чтение для сердца и разума» издателя Н.И. Новикова. Чтение этих книжных страниц С.Т. Аксаков называет счастьем, вызвавшим непреодолимое желание читать. «Мать положила конец такому иступленному чтению: книги заперла в свой комод и выдавала мне по одной части и то в известные, назначенные ею часы... Я читал свои книжки с восторгом... для меня открылся новый мир... Я узнал в «рассуждении о громах», что такое молния, воздух, облака; узнал образование дождя и происхождение снега. Многие явления в природе, на которые я смотрел бессмысленно, хотя и с любопытством, получили для меня смысл, значение и стали еще любопытнее» [3, с. 26].

Анализ приведенных цитат и главы в целом из воспоминаний писателя позволил установить следующее. Ребенок имел высокий уровень мотивации чтения как занимательной и познавательной деятельности. Больной мальчик, много времени проводящий в постели и в детской комнате, требует таких занятий. Начиналось знакомство с книгой с ознакомительного рассматривания иллюстраций, по которым Сережа восстанавливал события и характеры героев, рассказывал о своих впечатлениях младшей сестре (ему шел пятый год, а ей – третий). Выучившись по догадке читать то, что написано, но было уже понято им и произнесено ранее в устной

форме, ребенок закрепил успех чтения. Он начинал по-новому, с деталями, творчески пересказывать содержание книги своей благодарной слушательнице. Умственное развитие и воображение дополняли первоначальные впечатления в рассказах читателя до тех пор, пока невольно была выучена вся книга наизусть. Не сообщается в тексте, сколько в ней было страниц, но надо думать, что и по объему она была доступна детям.

Поразительно счастливы в своих признаниях любви к чтению и другие писатели, которые рано научились читать в семье: Л.Н. Толстой, М. Горький, К.Г. Паустовский, А.П. Гайдар, С.Я. Маршак... В XIX и XX веках чтение стало распространенным явлением культуры. После отмены крепостного права в 1861 г., с появлением народных школ, обучать чтению стали крестьянских детей, которые и составили массового читателя. Ваньку Жукова в рассказе А.П. Чехова научила читать молодая барышня, правда, добавляет писатель, выучила «от нечего делать», случайно, от скуки, но все же! К сожалению, А.П. Чехов не написал, каким способом грамотная помещица научила деревенского мальчугана читать. Одно ясно, что, не будучи педагогом, любой грамотный человек через показ, как он читает, мог передать умение читать ребенку.

В крестьянской семье научился чтению от отца и матери будущий фольклорист С.В. Шергин (1896–1973 годы жизни), о чем он написал в мемуарах «Поморские были»: отец нарисовал и подарил сыну азбучную книжку-самоделку, а матушка, играя с ребенком и сочиняя смешные стишки про буквы, научила его читать. «Смотри, – говорила она, – аз да буки – букашки, веи – таракашки, глаголь – крючки, а добро – ящички... А и Б сидели на трубе...» Игра с буквами не прошла даром: захотелось их чертить, потом называть, потом «сливать» вместе. Потомки новгородского племени, поморы, ценили культурные занятия в свободное от труда время. «В городе (Архангельске. – Прим. авт.) я поступил в школу, уже хорошо умея читать и писать», – хвалит себя С.В. Шергин [4, с. 32–33].

К.Д. Ушинский, В.П. Шереметевский, Д.И. Тихомиров и другие выдающиеся педагоги ратовали за семейное чтение, в котором участвуют матери, за организацию чтения не

в казенном учебном заведении, а в домашней обстановке, где будет щадящий, гуманный режим обучения, воспитания и развития ребенка через книгу.

В конце XIX – начале XX века книжные издатели понимают значимость детского чтения иллюстрированных книг, богато оформленных, и дешевых, копеечных изданий, что отвечает народным запросам. К этому времени относится создание первых специальных детских библиотек и читален. Проблемами детского чтения теперь озабочены не только писатели, но и, в первую очередь, педагоги. Книга, имеющая важное значение для развитого человека, может остаться не востребованной для того, кто не умеет читать, и для того, кто читает механически, как выражал эту мысль К.Д. Ушинский: не умеет «извлечь из мертвой буквы живой мысли» («Вопросы народной школы»).

Выучить ребенка читать и сознательно понимать прочитанное стало заботой всех просвещенных семей в XX веке. Выразительное чтение книг детям в условиях семьи и детского сада стало культурной традицией советского воспитания. В интеллигентных семьях обязательным показателем благополучия были домашние библиотеки, что привлекало детей к книгам как предметам духовной и материальной культуры. Общение с книгами вырастало в желание научиться их читать как можно быстрее, чтобы самостоятельным чтением освободить занятых родителей от обязанностей семейного чтения.

Интересен опыт К.И. Чуковского, обучавшего своего внука Женю чтению. Выросший внук вспоминал: «Когда мне было четыре с половиной года, Дед (в воспоминаниях это слово с большой буквы) стал учить меня грамоте. Букваря у него не было, и никаких книжек он мне не давал. Зато на столе возвышалась прекрасная пишущая машинка Smith Premier модели 1916 г. ... И Дед начал мое обучение с помощью этого великолепного инструмента» [5, с. 142-143]. Из теории К.И. Чуковский назвал ребенку только сведения о том, что бывают гласные и согласные буквы. На клавиатуре Женя вел поиски гласных, а потом и согласных, присоединяя их друг к другу так, как они слышались в слове. Первое его составленное предложение гласило: «Еа пошел гулеать». Бабушке пришлось объяснять двойное звучание буквы

«я». Через несколько недель писатель предложил внуку издавать самостоятельно газету «Последние известия» о событиях, произошедших за день. Орфографические ошибки из текста исчезли только при обучении в школе, признается автор мемуаров.

В рассказе Л. Пантелеева «Буква «ты»» девочка Иринушка четырех с половиной лет научилась читать за десять дней. Мы верим писателю, который, как внимательный и любящий отец, вел дневник развития своей дочери «Наша Маша» и мог взять этот пример из наблюдений над собственным ребенком. В рассказе девочку учит чтению сосед по коммунальной квартире в городе на Неве, то есть не специалист, учит без всякой научной методики. Изучаются буквы подряд и тут же с ними читаются слова. Многие буквы Иринушка уже знает, осталась последняя буква алфавита, на которой обучение замедлилось, вернее, споткнулось. Малышка восприняла эту букву как слово и удивленно спросила: «Это буква «ты»?»

Как и положено, взрослый хотел рассмеяться детскому незнанию, но ученица на полном серьезе начала читать «тыблоко, тыкорь, Тыков». «Да что же это, – возмущается учитель, – это не я, а буква «я»!» Иринушка не понимает абстракции знака и чуть не плачет. Юмористическая ситуация разрешается с помощью «военной хитрости»: взрослому пришлось sluкавить, да что там – обмануть ребенка и сказать, что «я» означает «ты». Успокоившаяся девочка прочитала: «яблоко, якорь, Яков». Как видим, ненаучная методика обучения может давать сбои, но согласитесь, как привлекателен результат – научиться читать за две недели!

Мы провели анкетирование взрослых людей, родившихся в XX веке. Задали им следующие вопросы: 1. В каком возрасте вы научились читать? 2. Кто обучал вас чтению? 3. Каким способом это произошло? 4. Использовались ли для обучения какие-либо пособия? Какие? 5. Была ли в вашей семье традиция семейного чтения? 6. Читаете ли вы детские книги своим детям? 7. Помните ли вы первую самостоятельно прочитанную книгу? Назовите ее. 8. Что вы думаете об обучении чтению в дошкольном возрасте?

Проведенное анкетирование среди взрослых людей разного социального статуса показало следующие результаты.

Почти 100 % профессорско-преподавательского состава вуза, а это сорок человек, имеющих ученые степени, ответили, что научились читать до школы. Можно предположить, что их привел к самообучению высокий уровень познавательных интересов, в том числе к книге. Анкетированные респонденты старшего поколения помнят знаменитые лозунги советской эпохи: «все лучшее детям» (в том числе книги, издававшиеся для детей миллионными тиражами) и «мы самая читающая страна в мире». Среди детских книг вспоминали «Буквари» Воскресенской, веселые художественные азбуки детских поэтов, например, С.Я. Маршака, самоделные пособия в виде обычных тетрадок или альбомов, в которых рисовали буквы, слоги, слова. Главными учителями называли родственников. Признавались, что обычно родные читали им на ночь сказки. Традицию семейного чтения пытаются поддерживать более 80 % анкетированных. Самостоятельно прочитанную первую книгу вспомнили 32 человека. Чаще других называли сказки и рассказы Н. Носова, в частности, «Приключения Незнайки и его друзей». Все опрошенные ППС признали, что умение читать с дошкольного возраста облегчило обучение в школе, поэтому к раннему обучению чтению относятся положительно.

Вторая группа опрошенных (еще 40 человек) имела разнородный социальный состав. Она дала следующие показатели: до школы научились читать 48 % опрошенных, в основном люди умственного труда (учителя, врачи, инженеры), а работники пищевого производства, домохозяйки, строители, разнорабочие и тому подобное считают, что до школы они не учились и учить читать необязательно.

Мы обследовали десять семей, в которых дети самообучились чтению, и получили следующие данные. В семьях создана благоприятная речевая среда: в детской комнате есть развивающие игры, кубики с буквами и слогами, разрезная азбука или плакат с алфавитом, детские книги. Дети сообщили, что родители или другие родственники читают им книги, покупают журналы. В семье практикуются игры, связанные с развитием речи: придумать слова, начинающиеся на последнюю букву предыдущего слова, на замену

букв (как превратить kota в кита), угадай слово по признакам и др.

Можно было сделать выводы и о способах самообучения: самые распространенные – это чтение-рассматривание детских книг и журналов с выполнением речевых заданий; подражание чтению старших детей в семье; занятия по азбуке или с буквенными кубиками; участие в телепередачах программы «Карусель», где обучают грамоте в игровой форме; словесные игры с анализом звукобуквенного состава слов. При этом устные игры в звуки и буквы, заканчивающиеся перекодировкой звуков в буквы в тетрадах, альбомах или книжках-самоделках, мы посчитали наиболее продуктивным методом самообучения. Такая аналитико-синтетическая работа похожа на игру в начальную школу.

В семье учителя мы отметили конструирование букв из бумажных элементов, из пластилина и мягкой глины. Мама-учитель знает пример домашнего обучения дочери из материалов журнала «Начальная школа», где в статье был напечатан дневник матери. Мы разыскали этот журнал с опытом обучения чтению в семье [6, с. 22-27]. В двух семьях был использован для обучения чтению метод целых слов: ребенок запоминал повторяющиеся слова в сказках «Репка», «Колобок», «Теремок», в стихах Д. Хармса «Врун», искал их в тексте, прочитывал, а затем записывал в тетрадь печатными буквами.

Мы пришли к выводу, что обучались чтению в дошкольном возрасте те дети, которые являлись субъектами деятельности: они активно действовали, обладали сознанием и волей, имели внутреннюю потребность в познании. Важным критерием является речевая и языковая готовность к обучению чтению, обеспечиваемая средой, в которой растет ребенок. Показатели этого критерия: умение ребенка включиться в работу по речевой инструкции взрослого, осознание речи, произвольное внимание к языковым явлениям.

Соответственно, для нашего исследования мы установили, что необходима индивидуальная педагогическая диагностика, которая убедит педагога, а вслед за ним и родителей в готовности конкретного ребенка к обучению чтению: это психологическая, физиологическая, лингвистическая, коммуникативная готовность. В оценке общего развития личности ребенка также важно учиты-

вать, готов ли он игровую деятельность как ведущую в дошкольном возрасте сочетать с учебной работой школьника.

Проверка готовности ребенка к обучению чтению в элементарном лингвистическом варианте, доступном родителям, заключается в следующем: 1) умение назвать знакомые буквы, найти их в тексте, прочитать в тексте знакомые короткие слова; 2) готовность зрительного анализатора можно дополнительно проверить, попросив ребенка начертить букву по образцу, закрыв его; 3) готовность слухового анализатора проверяется выделением повторяющегося звука из предложения («Спит спокойно старый слон, стоя спать умеет он», – С. Маршак) или первого звука из слова.

В настоящее время, в эпоху компьютеризации и информационных технологий, в которых пользователю отводится активная роль, самообучение ребенка чтению – не редкость. Электронные средства обучения предоставляют новые возможности и воспитателю, и воспитаннику. При обследовании семей родители заявляли, что технические средства обучения чтению не использовали. Тогда мы провели пилотный эксперимент с детьми, которые знакомы с планшетом. Гипотеза нашего исследования состояла в предположении, что дошкольник освоит знакомый ему метод самообучения на электронном носителе.

На компьютере информация воспроизводится одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, что позволяет создавать мультимедийные презентации и электронные детские книги, интересные современному ребенку. Мы наблюдаем у детей разные способности воспринимать, запоминать, перерабатывать и использовать материал. Ребенок-аудиал прислушивается к звукам, ребенок-визуал подолгу может рассматривать рисунки и предметы, ребенок-кинестетику необходимо все потрогать руками. Воспринимая мир всеми пятью чувствами, ребенок тем не менее отдает предпочтение удобной для него модели восприятия. Зрение и слух – мощные каналы передачи и приема учебной информации, быстрое ее воспроизведение нажатием руки, анимационная наглядность (движение частей на слайде) – все это привлекает ребенка и делает обучение эффективным. Знакомый

ребенок справился с заданиями, которые мы обозначили выше как проверка готовности к обучению.

Гармоничное сочетание традиционных способов обучения с применением мультимедийных презентаций, созданных в программе Power Point, позволяет повысить мотивацию к обучающим занятиям. Примером тому стало занятие «Спасибо деду за Победу» к 75-летию Победы, которое мы провели в группе старших дошкольников в детском саду. Дошкольники знают, какой праздник отмечает наш народ 9 мая. Они рассмотрели репродукцию картины и плакат времен Великой Отечественной войны, портреты героев войны, прослушали стихотворение С. Михалкова «День Победы». Ход занятия и рассказ воспитателя о событиях войны сопровождался показом слайдов соответствующего содержания. В конце занятия дошкольники из бумаги под руководством воспитателя изготовили голубя мира, нарисовали мирное небо и пейзаж под песню «Солнечный круг». Припев «Пусть всегда будет солнце, пусть всегда будет небо, пусть всегда будет мама, пусть всегда буду я» пели хором взрослые и дети.

Какое отношение это занятие имело к обучению чтению? На другой день в читальном зале библиотеки детского сада яблоку негде было упасть от желающих «читать» детские книги по картинкам и по памяти. Самые активные захотели выучить стихи наизусть и выступить перед родителями, что также является стимулом к развитию познавательных интересов.

Самообучение чтению в коллективном (групповом) варианте нам приходилось наблюдать в тамбовском детском саду «Эврика». Пример работы дошкольников подготовительной группы по «Букварю» Д.И. и Е.Н. Тихомировых 2000 г. переиздания мы представили в статье и опубликовали в журнале для работников детских садов «Практика управления ДОУ» [7]. Известно, как дошкольники эмоционально «заражаются» друг от друга, поэтому если в группе детского сада есть читающий актив, то возможен и продуктивный результат. В данной группе дети были обучены воспитателем основному методу работы с книгой, они упражнялись в слушании-рассматривании детских книг и журналов в течение трех лет, были мотиви-

рованы на читательскую деятельность, поэтому к семи годам четырнадцать детей из двадцати пяти имели навык первоначального чтения.

На наш взгляд, методически неправильно поступают руководители детских садов, которые приглашают к старшим дошкольникам учителей начальных классов, чтобы до школы, часто по просьбе родителей, педагоги научили детей читать. Дело в том, что учителя обучают грамоте в школе звуковым аналитико-синтетическим методом, который имеет достаточно сложную научно-теоретическую основу. Если они начинают учить детей дошкольного возраста различению звуков и фонем, звуков и букв, характеристике звуков, фонетическому разбору и т. д., то они превышают возрастные полномочия детей и могут отбить желание читать.

Профессор Д.Б. Эльконин в свое время указал на общность и разницу говорения, которым дошкольник владеет с младенчества, и чтения, которым он еще не овладел. Чтение и говорение являются формами устной речи. Сходство между говорением и чтением было подмечено давно и заключается оно в том, что это работа одного и того же артикуляционно-произносительного аппарата, который у ребенка надо активно развивать в дошкольном возрасте. Чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели, а говорить ребенок научился с раннего детства. «Принципиальное различие между говорением слов и их чтением заключается в том, что меняется характер управления работой артикуляционно-произносительного аппарата... Процесс обучения чтению должен быть понят как перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией» [8, с. 21-22].

Во-первых, эти рассуждения – психологическое подтверждение в пользу обучения чтению в возрасте 5–6 лет. Во-вторых, в своей системе развивающего обучения Д.Б. Эльконин настаивает на том, что предметом действия ребенка при обучении чтению должны быть не буквы (знаки звуков), а звуковая материя языка во всем ее разнообразии. Нельзя не согласиться с утверждением профессора, что начинать обучение надо со звуков речи, так как чтение будет строиться на позицион-

ном принципе, на влиянии звуков друг на друга. Рекомендацию идти от звука к букве давал еще К.Д. Ушинский, но он же и советовал: все, что можешь показать, покажи ребенку, и предлагал после звуковой работы письмо букв [9, с. 304-323]. Длительное игнорирование букв в дошкольном возрасте, как показывает практика, замедляет процесс обучения, дети теряют к нему интерес: звук – абстрактная материя, а буква – наглядная. Воспитатели опираются на языковое чутье и интуицию ребенка в усвоении языка.

Слушая и разговаривая, повторяя и подражая, играя в звуки и буквы, дошкольник может научиться читать незаметно для себя, может быть, даже не поняв, как это произошло, о чем мы писали выше. Это самый желанный и фантастически удачный путь обучения. Однако, как объяснить такой феномен, как самообучение чтению с научно-методической точки зрения? О проблеме самообучения чтению в условиях семьи в конце XX века рассуждал профессор М.Р. Львов [10].

В статье «Ребенок сам учится читать» член-корреспондент Академии педагогических наук М.Р. Львов утверждает, что школьное обучение чтению, продолжающееся несколько месяцев, исходит из предубеждения методистов, что дети сами не могут научиться этому процессу, однако опыт нормального семейного воспитания свидетельствует об обратном. М.Р. Львов приводит в пример способ самообучения, на который обратил внимание Л.Н. Толстой – чтение текстов, заученных на слух. Зная слово, ребенок видит его графическое изображение, соотносит напечатанное с живыми звуками и «открывает» для себя модель соотношения буквы и звука, правила их соотношения. Именно таким способом ученые дешифруют древние рукописи.

М.Р. Львов приводит пример своих наблюдений за процессом самообучения нескольких детей. Обычно мотивированы на чтение дети, воспитывающиеся в благополучной речевой среде: интеллигентная семья, в которой есть библиотека, практикуется семейное чтение, занятия детей с книгами-раскрасками, книгами-картинками, буквенными кубиками, выразительное рассказывание прочитанных текстов, заучивание и декламация стихов. «Мы допускаем, – пишет Михаил Ростиславович, – что тексты, кото-

рые она (наблюдаемая девочка) знала на память, она не столько читала (в строгом значении термина), сколько проговаривала, и нас тревожило, сумеет ли она перенести свое умение «читать» на незнакомые тексты. Но тревоги были напрасны: перенос прошел почти незаметно. В пятилетнем возрасте Аня уже читала любые детские книжки, «Мурзилку»... [10, с. 60].

При этом ученый отмечает затруднения первоначального чтения: слова прочитывались дважды – орфографически (как написано) и затем орфоэпически (по правилам произношения), элементы побуквенного чтения имели место, но быстро исчезали, ребенок спрашивал взрослых о значении незнакомых слов. Главный вывод: ребенок, обладающий чувством языка, интуитивно усвоил особенности русской графики и ее соотношение с фонетической системой, то есть и обозначение мягкости согласных, и йотированные буквы, и роль «беззвучных» букв, систему позиционных чередований и т. д.

Выводы. Самообучение чтению возможно при следующих педагогических условиях.

1. Если умственные способности ребенка в норме, то самообучение и обучение чтению до школы вполне возможно.

2. Пример взрослых, организация семейного чтения, игровая деятельность со звуками и буквами, помощь родителей, которые действуют по догадке, способствуют самообучению.

3. В условиях детского сада успех самообучению обеспечивает педагог, знакомый с теорией формирования правильной читательской деятельности Н.Н. Светловской [11], он вполне успешно направляет детей на грамотное овладение умением работать с детской книгой, в том числе и с прикладной азбукой.

4. Ребенок должен чувствовать себя не объектом, а субъектом познавательного процесса, открывателем знаний. Для профессионального воспитателя дошкольников – это уровень проблемного обучения, связанный с

развитием фонематического слуха, развитием речи, общим развитием личности.

5. Нельзя начинать учить, если ребенок не мотивирован на чтение, если родители считают это необходимостью, модой, удовлетворяют свои амбиции.

6. Самообучение чтению использует принцип коммуникативности языка. Ребенок не думает о малых и незначимых для него единицах речи, он «проскакивает» искусственное слоговое чтение и сразу заботится о понимании слов. Он преследует цель чтения, не разбираясь в механизме, а с постановки цели начинается читательская деятельность.

7. Обучение чтению активно идет на знакомых детских книгах, на тех, что написаны классиками детской литературы. Это К.И. Чуковский – сочинитель, который филологически грамотно строил тексты в соответствии со спецификой детского восприятия, или более сложный, но все же вполне доступный С.Я. Маршак, писатели-педагоги по образованию Е. Благина, И. Токмакова и многие, многие другие, чутко учитывающие особенности детской речи. Учить читать на высокохудожественных текстах или долго читать «Мама мыла раму» – что интереснее ребенку?!

8. У психологов и дефектологов есть понятие «выученная беспомощность», когда чему-то специально учили, но сам ребенок без поддержки не может это делать, ему нужен помощник. Самостоятельность самоучки-читателя – весьма ценное качество личности. «Хочу – могу – умею» думает о себе ребенок, и это вызывает самоуважение, гордость родителей, радость воспитателей. Воспитательное значение метода самообучения налицо.

Индивидуализированный характер самообучения чтению пока научно недостаточно обоснован. Требуется специально разработанная технология, которая должна быть апробирована для детей разного уровня готовности к обучению. Возможен эксперимент о самообучении чтению в условиях детского сада.

Список литературы

1. Бабушкина А.П. История русской детской литературы. М., 1948. 480 с.
2. Васильева М.С., Сороцкая О.Н., Оморокова М.И. и др. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. М.: Педагогика, 1977. 216 с.
3. Аксаков С.Т. Последовательные воспоминания // Аксаков С.Т. Детские годы Багрова-внука. М.: Изд-во «Сов. Россия», 1977. С. 22-28.

4. Шергин Б.В. Поморские были и сказания // Шергин Б.В., Писахов С.Г. Сказы и сказки. М.: Современник, 1985. С. 6-185.
5. Чуковский Е. Про Деда // Воспоминания о Корнее Чуковском. Изд. 2-е. М.: Сов. писатель, 1983.
6. Макеева С.Г., Заманкова Н.Н. Обучение грамоте в семье // Начальная школа. 2003. № 7. С. 17-27.
7. Перова Г.М. Если дошкольники захотели научиться читать... // Практика управления ДОУ. 2017. № 4. С. 13-18.
8. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.
9. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для детей и родителей. Новосибирск: Мангазея, Дет. лит., 1997. 456 с.
10. Львов М.Р. Ребенок сам учится читать // Начальная школа. 1990. № 4. С. 59-62.
11. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе: теория формирования правильной читательской деятельности. М.: Магистр, 1993. 180 с.

References

1. Babushkina A.P. *Istoriya russkoy detskoy literatury* [History of Russian children's literature]. Moscow, 1948, 480 p. (In Russian).
2. Vasilyeva M.S., Sorotskaya O.N., Omorokova M.I. et al. *Aktual'nyye problemy metodiki obucheniya chteniyyu v nachal'nykh klassakh* [Actual Problems of Methods of Teaching Reading in Primary Grades]. Moscow, Pedagogika Publ., 1977, 216 p. (In Russian).
3. Aksakov S.T. Posledovatel'nyye vospominaniya [Sequential Memories]. In: Aksakov S.T. *Detskiye gody Bagrova-vnuka* [Childhood Years of Bagrov-Grandson]. Moscow, "Sovetskaya Rossiya" Publ., 1977, pp. 22-28. (In Russian).
4. Shergin B.V. Pomorskiye byli i skazaniya [Pomor true story and legends]. In: Shergin B.V., Pisakhov S.G. *Skazy i skazki* [Tales and Fairy Tales]. Moscow, Sovremennik Publ., 1985, pp. 6-185. (In Russian).
5. Chukovskiy E. Pro Dedu [About Grandfather]. *Vospominaniya o Korneye Chukovskom* [Memories of Korney Chukovsky]. Moscow, Sovetskiy pisatel' Publ., 1983. (In Russian).
6. Makeyeva S.G., Zamankova N.N. Obucheniye gramote v sem'ye [Learning to read and write in the family]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 2003, no. 7, pp. 17-27. (In Russian).
7. Pervova G.M. Esli doshkol'niki zakhotei nauchit'sya chitat'... [If preschoolers wanted to learn to read...]. *Praktika upravleniya DOU* [Practice of Preschool Educational Institution Management], 2017, no. 4, pp. 13-18. (In Russian).
8. Elkonin D.B. *Kak uchit' detey chitat'* [How to Teach Children to Read]. Moscow, Znaniye Publ., 1976, 64 p. (In Russian).
9. Ushinskiy K.D. *Rodnoye slovo: Kniga dlya detey i roditeley* [Mother Word: Book for Children and Parents]. Novosibirsk, Mangazeya, Detskaya literatura Publ., 1997, 456 p. (In Russian).
10. Lvov M.R. Rebenok sam uchitsya chitat' [The child learns to read himself]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 1990, no. 4, pp. 59-62. (In Russian).
11. Svetlovskaya N.N. *Osnovy nauki o chitatele: teoriya formirovaniya pravil'noy chitatel'skoy deyatel'nosti* [Fundamentals of Reader Science: Theory of Developing Correct Reading Activity]. Moscow, Magistr Publ., 1993, 180 p. (In Russian).

Информация об авторах

Перова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: gmp47@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>

Information about the authors

Galina M. Pervova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Theory and Methods of Pre-School and Elementary Education Department, Honored Worker of Higher Vocational Education of Russian Federation. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: gmp47@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>

Семенова Евгения Аркадьевна, аспирант, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: zhzhka888@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Семенова Евгения Аркадьевна
E-mail: zhzhka888@mail.ru

Поступила в редакцию 14.09.2020 г.
Поступила после рецензирования 12.10.2020 г.
Принята к публикации 27.11.2020 г.

Evgeniya A. Semenova, Post-Graduate Student, Theory and Methods of Pre-School and Elementary Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: zhzhka888@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Evgeniya A. Semenova
E-mail: zhzhka888@mail.ru

Received 14 September 2020
Reviewed 12 October 2020
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-151-157
УДК 93

Генерал-губернатор и правитель наместничества в системе административно-территориального устройства Российской империи в 1775–1796 гг.

Руслан Норайрович ШУТОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>, e-mail: shutochkitut@ya.ru

Governor-general and ruler of the viceroyalty in the system of the administrative and territorial structure of the Russian Empire in 1775–1796

Ruslan N. SHUTOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>, e-mail: shutochkitut@ya.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению возникновения и эволюции института генерал-губернаторства. Рассмотрены место и роль, специфика разделения полномочий генерал-губернатора и правителя наместничества в системе управления Российского государства в 1775–1796 гг. Екатерина II с начала своего царствования прикладывала много усилий для укрепления авторитета и власти государева представителя на местах – губернатора. Генерал-губернатор и губернатор являлись представителями центральной власти и осуществляли ее указания. В появившихся наместничествах губернатор осуществлял функции непосредственного правителя наместничества, роль генерал-губернатора заключалась в высшем надзоре за местным управлением и осуществлением связи между ним и центральной властью. Противоречивость административно-территориальной реформы привела к тому, что один генерал-губернатор стал назначаться на несколько наместничеств, а губернатор оставался в каждом. Выстроенная Екатериной II вертикаль исполнительной власти обусловила высокий авторитет и довольно успешную деятельность губернаторов. Став императором, Павел I довел проведенную Екатериной II реформу до своего логического завершения. В ходе реформы губернского управления институт генерал-губернаторства оказался упразднен, губернатор стал основным видом правителя губернии.

Ключевые слова: Екатерина II; административно-территориальная реформа; губернатор; государев наместник; наместничество

Для цитирования: Шутов Р.Н. Генерал-губернатор и правитель наместничества в системе административно-территориального устройства Российской империи в 1775–1796 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, 190. С. 151-157. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-151-157

Abstract. The research is devoted to the study of the emergence and evolution of the institution of governorship. We consider the place and role, the specifics of the division of powers of the governor-general and the ruler of the viceroyalty in the system of government of the Russian state in 1775–1796. Catherine II, from the beginning of her reign, made many efforts to strengthen the authority and power of the sovereign's representative at local level – the governor. The governor-general and the governor were representatives of the central government and carried out its instructions. In the newly created viceroyalties, the governor served as the direct ruler of the viceroyalty, and the role of the governor-general was to oversee the local administration and the communication between it and the central government. The inconsistency of the administrative and ter-

ritorial reform led to the fact that one governor-general was appointed to several governorates, and the governor remained in each. The vertical structure of executive power built by Catherine II led to the high authority and quite successful activity of the governors. After becoming emperor, Paul I brought the reform carried out by Catherine II to its logical conclusion. During the reform of the governorate administration, the institution of the governor-general was abolished, and the governor became the main type of governor of the governorate.

Keywords: Catherine II; administrative and territorial reform; governor; sovereign's viceroy; viceroyalty

For citation: Shutov R.N. General-gubernator i pravitel' namestnichestva v sisteme administrativno-territorial'nogo ustroystva Rossiyskoy imperii v 1775–1796 gg. [Governor-general and ruler of the viceroyalty in the system of the administrative and territorial structure of the Russian Empire in 1775–1796]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 151–157. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-151-157 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Как институт местного управления губернаторство берет свое начало во Франции (*gouverneurs* – представители французской королевской власти). Именно там эта должность учреждается Франциском I в первой половине XVI века. Губернатору в управление отдавалась провинциальная бюрократия и войско. В последующим этот институт с сохранившимся названием получил довольно широкое распространение в странах Северной Европы и Прибалтики, находящихся в непосредственной близости с Россией.

XVIII век. В России становление института губернаторства и усиление абсолютистской системы власти происходит в начале XVIII века. Первое официальное употребление слова «губернатор» произошло в 1702 г. в манифесте Петра I: «...чтобы всяк и каждый, имеющий намерение сюда ехать для поступления на службу в наше войско и запасшийся наперед новыми свидетельствами от нашего генерал-комиссара в Германии, которого Мы вследствие сего там содержать намерены, если он объявит о себе первому пограничному губернатору или наместник, с имеющейся при нем свитой и багажом, от туда до нашей столицы безденежно подводами снабжен был и вместе всякую безопасность на пути своем имел»¹.

Также, в 1704 г., в России появилась новая административно-территориальная единица – губерния, когда из провинций, присоединенных от Швеции, была создана Ингерманландская губерния, губернатором которой стал Александр Данилович Меншиков.

В сферу обязанностей губернатора входило: сбор всех казенных сборов с подвластной им территории, исполнение государственных повинностей, наложенных на губернию, предоставление определенного числа и своевременно рекрутов и работников. В случае объявления губернатором «прибора» – доставления рекрутов, денег и продовольствия более назначенного количества, губернатор получал государево благоволение. Если же случались задержки с поставками или недобор, губернатор обрекался на «жестокое истязание», штраф с каждого недосланного по рублю или отписка в пользу казны своих имений.

Основная деятельность губернаторов заключалась в том, чтобы «о денежных сборах и о всяких делах присматриваться и для доношения великому о тех губерниях готовым быть, где он, великий государь, укажет»².

Основным принципом образования петровской губернии была экономическая целесообразность. Пять из созданных Петром I губерний считались приморскими (Ингерманландская, Рижская, Архангелогородская, Астраханская, Азовская и Рижская) согласно расположению их административных центров. Но статус «приморских» не мешал им иметь довольно обширные территории, находящиеся в существенном отдалении от побережья. Подобное положение диктовалось постоянной потребностью в людских и материальных ресурсах, а также необходимостью ускоренной интеграции присоединенных окраин в состав империи.

Губернии имели своей целью не изменение структуры местного управления вообще,

¹ Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое: С 1649 по 12 декабря 1825 года (далее – ПСЗ). Спб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1830. Т. IV. № 1910.

² ПСЗ. Т. IV. № 2314.

а организацию военно-податных мероприятий, напоминая военные округа. Губернатор в подобных условиях становился военачальником или снабженцем находящегося на территории губернии военачальника.

По указу Петра I о новом административно-территориальном делении от 18 декабря 1708 г. главными правителями в регионах становятся губернаторы (в редких случаях вице-губернаторы и генерал-губернаторы).

Титул генерал-губернатора носили правители присоединенной территории Прибалтики. Подобное именование связано как с региональными традициями, так и непосредственной вовлеченностью в военные действия нарекаемых генерал-губернаторами лиц. По характеру своей власти они не отличались от губернаторов – являясь главными должностными лицами в местном управлении. Первыми генерал-губернаторами были правитель Санкт-Петербургской губернии А.Д. Меншиков и правитель Ревельской губернии Ф.М. Апраксин³.

Поставив губернаторов во главе созданных губерний, Петр I попытался объединить неограниченную царскую власть с коллегиальной административной моделью Швеции, для чего должны были создаваться ландратские советы при губернаторах. Губернатор не имел прямой власти в отношении ландратов «не яко властитель, но яко президент»⁴.

Губернаторы назначались и сменялись царским указом или Сенатом. Назначение считалось бессрочным. Губернаторы, являясь государственными служащими, имели определенное жалование и находились в подчинении у учрежденного Сената – являлись главным образом исполнителями сенатских указов. Время от времени Сенат привлекал к ответственности губернаторов, как правило, за коррупцию или злоупотребление властью.

После того, как в 1719 г. происходит всеобщее деление губерний на провинции (которые остались частью губерний) во главе с воеводами, возглавляли губернии все также губернаторы и в некоторых случаях генерал-губернаторы.

За два десятка лет Петром I на местах создаются, по сути, параллельные системы управления. Губернаторская – актуальная для военного времени, и провинциальная –

возглавляемая воеводами, занимающимися управлением в мирных условиях. Дублирование полномочий воевод и губернаторов, находящихся на одной территории и не состоявших в отношениях прямой субординации, привело к тому, что к концу петровского правления роль губернаторов в системе местного управления резко упала.

Единственными регионами империи, где их значимость оставалась велика, были те, на территории которых велись боевые действия. В остальном они становились лишь правителями губернского города [1, с. 39]. Правителями остальной части губернии становились воеводы, назначение которых после смерти Петра I осуществляла верховная власть.

Желание сделать сначала губернатора, а затем воеводу опекуном и хозяином вверенной им территории не находило опоры в общем замысле – создать централизованное абсолютистское государство имперского типа.

Губернаторы в своей губернии (как и с 1719 г. воевода внутри своей провинции) были полновластными властителями. Абсолютистская власть и жесткая централизация предполагали не только строгую иерархию и подчинение между центром и губерниями, но и между властными органами внутри губернии, а также сходную с властью государя власть губернаторов на местах по отношению к местному населению.

Смерть Петра I ознаменовала новую веку административно-территориального преобразования, главной задачей которого стало изыскание средств для улучшения финансов в государстве. Началось сокращение и удешевление учреждений местного управления.

Должность воеводы становится в это время основной в местном управлении. При этом роль губернаторов высока – в иерархической лестнице высшее звено воеводской должности – провинциальный воевода находился в подчинении у губернатора.

С начала своего царствования Екатерина II принялась укреплять авторитет и власть не только самодержца, но и государева представителя на местах – губернатора.

В 1764 г. издается наставление губернаторам, состоящее из введения и 18 статей⁵. Обещание заняться исправлением местного управления и указание на его плохое устройство находятся уже во введении. В первой

³ ПСЗ. Т. IV. № 2235; ПСЗ. Т. IV. № 2418.

⁴ ПСЗ. Т. V. № 2673.

⁵ ПСЗ. Т. XVI. № 12137.

статье губернатор называется первым должностным лицом в губернии. Губернатор принимает указы только от Сената и Государыни, а также находится под их ведением. Екатерина II не стала, как Петр I, расширять коллегияльность на местах, она подчинила или поставила под надзор губернатора (наместника) практически все губернские органы власти. Екатерина II была уверена в необходимости для России деспотической власти на всех уровнях, «потому что только она может с необходимой скоростью пособить в нуждах отдельных губерний. Всякая же иная форма парализует своей волокитой деятельность, дающую жизнь».

По Наставлению из ведения губернатора изымалось войско, и наряду с управлением подвластной территории требовалась инициативность. На губернатора возлагалась обязанность докладывать Государыне и Сенату о пользах, нуждах и, что немаловажно, о недостатках в узаконениях, «ибо он (губернатор) во всем оном пред нами, яко хозяин губернии, отчет и ответ дать должествует, и незнанием или непроницательством отговариваться не может» [1, с. 13].

Наставление оставляло губернатора под надзором Сената и давало последнему право вести расследования губернаторских действий и докладывать о них императрице.

Существенным шагом Екатерины II к административно-территориальной реформе стало использование с 1772 г. присоединенных после раздела Польши белорусских земель для апробации основных учреждений и институтов готовящейся реформы. Деятельность новых губернских учреждений во главе с генерал-губернатором З.Г. Чернышевым показала исчерпывающий результат, который подтверждал правильность избранного Екатериной II курса.

Учреждения для управления губерний Всероссийской империи 1775 г. сделали генерал-губернатора (государева наместника) председателем губернского правления, а губернатора (правителя наместничества) – членом губернского правления, председательствующего в нем в случае отсутствия генерал-губернатора⁶. Губернское правление – коллегиальный орган, члены которого хоть и подчинены государеву наместнику, все же имели совещательный голос.

Генерал-губернатор назначался по велению царя и должен был быть в каждом наместничестве. Обязанный «строгое и полное взыскание чинить со всех ему подчиненных мест»⁷, генерал-губернатор осуществлял надзор за должным исполнением закона, надзор за тем, как выполняют свои обязанности губернские (наместнические) учреждения и должностные лица. Также он становился начальником полиции, командующим местными гарнизонами и войсками, осуществлял надзор за набором рекрутов и податей, судами. Государев наместник имел право “veto” в отношении любого решения суда и возможность переноса в Сенат слушания дела или донесения о нем Государю.

В функции генерал-губернатора входил и политический надзор, с помощью которого он был призван направлять деятельность местной администрации в обозначенное центральной властью русло [2].

Неопределенные формулировки, определявшие права генерал-губернатора по «Учреждению для управления губерний», давали им необъятные полномочия. Наместники в значительной мере были сами себе законом и управляли по своему усмотрению, пользуясь личным доверием императрицы. Надзор, задуманный Екатериной II в лице наместников, быстро обратился в высшей степени личное управление.

При решении местных дел генерал-губернатору давался голос в Сенате, также он получал возможность заседать в нем (в общем собрании и в департаментах, где слушаются дела его губерний). Притом, что большинство назначений на должности осуществлял Сенат, наместнику предстояло представить Сенату кандидатов на должности местных учреждений, а также утверждать (это право имел и губернатор) должностные лица, избранные населением.

Кроме вышеперечисленных властных функций, наместник получал довольно хорошее по меркам XVIII века материальное содержание. Кроме получения основного жалования, находясь в губернии, генерал-губернатор имел право получать каждый месяц 500 руб. столовых денег. А также ему полагался конвой, адъютанты и по одному молодому дворянину от каждого уезда [3].

⁶ ПСЗ. Т. XX. № 14392.

⁷ Там же.

В создающейся административно-территориальной системе государев наместник, являясь представителем Его Императорского имени, должен был как поддерживать политическую связь между центральным и местным управлением, так и осуществлять высший надзор за местным управлением. По сути, он должен был управлять вверенной ему территорией «по своему усмотрению» [4]. При этом правителю наместничества надлежало вести текущее управление наместничества.

В Учреждениях компетенции наместника и правителя наместничества были указаны слишком размыто, что вело к пересечению полномочий на вверенной территории, что, в свою очередь, приводило к нередким конфликтам.

Существующее положение, заложенное в осуществляемой реформе, и недостаточное количество квалифицированных высших чиновничьих лиц во время практического осуществления реформы стало явным и привело к изменению границ подвластной территории наместника и правителя наместничества. Государев наместник назначался не в каждое наместничество, а охватывал своей властью сразу 2–3⁸.

Генерал-губернатор и губернатор являлись представителями центральной власти, осуществляли указания центральной власти и назначались ею. Видимо, вводя на одной территории чуть ли не дублирующие друг друга должности, Екатерина II видела в лице губернатора непосредственного правителя наместничества, при этом роль генерал-губернатора заключалась в высшем надзоре за местным управлением и осуществлением связи между ним и центральной властью. Однако существенное пересечение функций на общей территории подчас приводило к конфликтам. Выходом из ставшей вскоре явной проблемы был найден с помощью изменения территории «власти» государева наместника и правителя наместничества. Вскоре один наместник стал назначаться на несколько наместничеств, правитель наместничества оставался в каждом.

Данное положение привело к тому, что правитель наместничества упрочил свою власть внутри наместничества, а наместник стал исключительной инстанцией, действовавшей не везде и не всегда. Непосредствен-

ное влияние на это оказал и осязаемый еще со времен Петра I кадровый голод высших администраторов. Доказывает это то, что образованием наместничеств занимался узкий круг подготовленных и преданных императрице лиц, таких как Я.И. Сиверс. За время существования наместничеств их открывали всего лишь 15 человек [1, с. 53].

Если Петр I назначал губернатора после образования губернии, то Екатерина II назначала наместника, а затем указывала регион, который ему предстояло «освоить». Именно наместник, кроме того, что открывал наместнические учреждения, выбирал губернский город и сопоставлял административное деление с планом.

Сняв тяжесть непомерной подчиненности с правителей наместничества, Екатерина II дала возможность осуществлять им свои полномочия, что ранее у них не всегда получалось. Виной этому были коллегии, воеводы и в самом начале наместнической реформы генерал-губернаторы, чуть ли не полностью дублирующие функции губернатора, а в последующем ставшие высшими представителями государственной власти на подчиненной территории в 2–3 наместничества.

Екатерине II удалось создать систему местного управления, действующего самостоятельно. Губернатор, до начала реформы фактически скованный в своих полномочиях из-за коллегий, воевод, по мере проведения реформы становился центральной фигурой наместнического правления, получал реальную возможность руководить находящимся под его властью административно-территориальным образованием. При этом, конечно же, находясь в рамках существующего законодательства [5, с. 156, 236, 265].

Полученная, таким образом, вертикаль исполнительной власти и деятельность преданных императрице высших чиновников центральной и местной власти обусловили высокий авторитет и довольно успешную деятельность губернаторов.

Павел I, вскоре после вступления на престол, издал указ «О новом разделении на губернии»⁹, а затем указом от 22 декабря 1796 г. предписывал упразднить в течение полугода все наместнические должности. Правитель наместничества стал губернатором и основным видом правителя губернии.

⁸ ПСЗ. Т. XXI. № 15171.

⁹ ПСЗ. Т. XXIV. № 17634.

Реформа губернского управления была тесно связана с политико-правовой доктриной императора, по которой государство представлялось ему строго иерархической пирамидой, во главе которой находился неограниченный монарх. Кроме этого, Павел I считал суммы, идущие на содержание аппарата управления, чрезмерными. Составляя примерную ведомость расходов государства на содержание наместничеств, будущий император уже в 1786 г. выступил с предложением сократить сумму ассигнований более чем в два раза – с 10 921 388 руб. до 4 млн руб. [7, с. 70]. Кроме Павла I дороговизну содержа-

ния наместнической администрации отмечали и его современники [7, с. 93-113].

Институт генерал-губернаторства оказался упразднен. Практически все правители наместничеств – называемые отныне гражданскими губернаторами, сохранили за собой должность, но оказались ограничены в полномочиях. Административные, финансовые, хозяйственные и полицейские учреждения губернии перешли в подчинение Сената, который не мог справиться с таким количеством полномочий, в связи с чем «мало-помалу многие отрасли управления сами собою отторглись от Сената» [1, с. 63].

Список литературы

1. Лысенко Л.М. Губернаторы и генерал губернаторы Российской империи (XVIII – начало XX века). М.: Изд-во МПГУ, 2001. 358 с.
2. Трифонов А.Г., Межуев Б.В. Генерал-губернаторство в российской системе территориального управления (Опыт исторической реминисценции) // Полис. Политические исследования. 2000. № 5. С. 19-26.
3. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. Т. 20а (40): Наказный атаман – Неясыти / под ред. К.К. Арсеньева, Ф.Ф. Петрушевского. СПб.: Тип.-Лит. И.А. Ефрона, Прачешный пер., № 6, 1897. С. 481-960.
4. Абакумов Е.В. Институт генерал-губернаторства в последней трети XVIII века как попытка выделения политической ветви власти в Российской империи (на примере Уфимского наместничества) // Вестник ОГУ. 2011. № 16 (135). С. 387-390.
5. Градовский А.Д. История местного управления в России // Собрание сочинений А.Д. Градовского: в 9 т. СПб.: Тип. СПб, 1899. Т. 2. С. 1-113.
6. Павел Петрович. Примерная смета государственных расходов на 1787 год // Русская старина. Т. XX. 1874. С. 70.
7. Манько А.В. Блюстители Верховной власти: Институт губернаторства в России: Исторический очерк. М.: Аграф, 2004. 240 с.

References

1. Lysenko L.M. *Gubernatory i general gubernatory Rossiyskoy imperii (XVIII – nachalo XX veka)* [Governors and General Governors of the Russian Empire (18th – Early 20th Century)]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2001, 358 p. (In Russian).
2. Trifonov A.G., Mezhujev B.V. General-gubernatorstvo v rossiyskoy sisteme territorial'nogo upravleniya (Opyt istoricheskoy reministsentsii) [General Governorship in the Russian System of Territorial Administration (Experience of Historical Reminiscence)]. *Polis. Politicheskiye issledovaniya* [Polis. Political Studies], 2000, no. 5, pp. 19-26. (In Russian).
3. Arsenyev K.K., Petrushevskiy F.F. (eds.). *Entsiklopedicheskiy slovar' Brokgauza i Efrona. T. 20a (40): Nakaznyy ataman – Neyasyti* [Encyclopedic Dictionary of Brockhaus and Efron: in 86 t. Vol. 20a (40): In-Person Chieftain – Neyasyti]. St. Petersburg, Typo-Lithography of I.A. Efrona, 6 Pracheshnyy Ln. Publ., 1897, pp. 481-960. (In Russian).
4. Abakumov E.V. Institut general-gubernatorstva v posledney trety XVIII veka kak popytka vydeleniya politicheskoy vetvi vlasti v Rossiyskoy imperii (na primere Ufimskogo namestnichestva) [The institution of the governors general in the last third of the 18th century as an attempt to separate the political branch of power in the Russian Empire (on the example of the Ufa Viceroyalty)]. *Vestnik OGU – Vestnik of the Orenburg State University*, 2011, no. 16 (135), pp. 387-390. (In Russian).
5. Gradovskiy A.D. Istoriya mestnogo upravleniya v Rossii [History of local government in Russia]. *Sobraniye sochineniy A.D. Gradovskogo: v 9 t.* [Collected Works of A.D. Gradovsky: in 9 vols.]. St. Petersburg, Typography of Saint Petersburg, 1899, vol. 2, pp. 1-113. (In Russian).

6. Pavel Petrovich. Primernaya smeta gosudarstvennykh raskhodov na 1787 god [Approximate estimate of government spending for 1787]. *Russkaya starina. T. XX* [Russian Antiquity. Vol. 20]. 1874, p. 70. (In Russian).
7. Manko A.V. *Blyustiteli Verkhovnoy vlasti: Institut gubernatorstva v Rossii: Istoricheskiy ocherk* [Guardians of the Supreme Power: Institute of Governorship in Russia: A Historical Sketch]. Moscow, Agraf Publ., 2004, 240 p. (In Russian).

Информация об авторе

Шутов Руслан Норайрович, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shutochkitut@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>

Поступила в редакцию 25.11.2020 г.

Поступила после рецензирования 23.12.2020 г.

Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Ruslan N. Shutov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shutochkitut@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>

Received 25 November 2020

Reviewed 23 December 2020

Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-158-165
УДК 94(560)

Курдоведение в России в начале XX века

Аманж Надим Бижан БИЖАН

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
394018, Российская Федерация, г. Воронеж, Университетская пл., 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-8752>, e-mail: amanj.bijan.84@inbox.ru

Kurdish studies in Russia in the early 20th century

Amanj N.B. BIJAN

Voronezh State University
1 University Sq., Voronezh 394018, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-8752>, e-mail: amanj.bijan.84@inbox.ru

Аннотация. Рассмотрена история изучения истории курдов в России в начале XX века. Проанализированы планы сотрудничества между русскими и курдами против Османской империи. Рассмотрена общественно-политическая и научная деятельность российских политиков, ученых в рамках решения курдского вопроса. Исследования по Курдистану, начатые еще в XIX веке, в России продолжались и развивались. Наряду с военными и стратегическими исследованиями появились исследования курдских кланов и курдского общества. Кроме русских ученых развитию курдоведения способствовали и российские дипломаты. Перед Первой мировой войной Россия пыталась установить консульства и торговые центры в курдских городах. В начале XX века в России быстрыми темпами развивается курдоведение, что было связано как с международной обстановкой, так и с активностью хорошо подготовленных специалистов-востоковедов. Нередко они, как В.Ф. Минорский и И.А. Орбели совмещали официальную (дипломатическую) и научную деятельность. Активную роль в формировании и развитии курдоведения сыграли Н.Я. Марр и А.Ш. Шамилов, которые не имели специального лингвистического образования и при этом оказались в эпицентре политических процессов в советской историографии и лингвистике (репрессии, критика «марризма»). Несмотря на сложные политические процессы начала XX века, именно в этот период формируются основные представления о курдской истории и курдском языке, формируются основные научные школы, которые получили развитие уже после 1945 г.

Ключевые слова: история курдов; курдский вопрос; Курдистан; курдоведение; история России; международная обстановка в начале XX века; Н.Я. Марр; В.Ф. Минорский; И.А. Орбели; А.Ш. Шамилов

Для цитирования: Бижан А.Н.Б. Курдоведение в России в начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 158-165. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-158-165

Abstract. We consider the history of studying the history of Kurds in Russia in the early 20th century. The plans of cooperation between the Russians and Kurds against the Ottoman Empire are analyzed. We consider the socio-political and research activities of Russian politicians and scientists in the framework of solving the Kurdish issue. Research on Kurdistan, which began in the 19th century, continued and developed in Russia. Along with military and strategic studies, there were studies of Kurdish clans and Kurdish society. In addition to Russian scientists, Russian diplomats also contributed to the development of Kurdish studies. Before World War I, Russia tried to establish consulates and shopping centers in Kurdish cities. In the early of 20th century in Russia, Kurdish studies were developing rapidly, which was due to both the international situation and the activity of well-trained specialists-orientalists. Often they, like V.F. Minorsky and I.A. Orbeli, combined official (diplomatic) and research activities. Active role in the formation and development of Kurdish studies played N.I. Marr and A.S. Shamilov, who had no formal linguistic education and has been at the epicenter of political processes in the Soviet historiography and linguistics

(repression, criticism of “marisma”). Despite the complex political processes of the early 20th century, it was during this period that the main ideas about Kurdish history and the Kurdish language were formed, and the main scientific schools were formed, which were developed after 1945.

Keywords: history of the Kurds; Kurdish issue; Kurdistan; Kurdish studies; history of Russia; international situation in the early 20th century; N.Y. Marr; V.F. Minorsky; I.A. Orbeli; A.S. Shamilov

For citation: Bijan A.N.B. Kurdovedeniye v Rossii v nachale XX veka [Kurdish studies in Russia in the early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 158-165. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-158-165 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Политические отношения между Россией и курдами достигли своего пика, когда царь Николай II пригласил в 1899 г. в Россию трех самых важных курдских лидеров в центральном и северном Курдистане (Джафар ага Шикак, Саид таха Хаккари, Абдул разак Бадерхан). В Санкт-Петербурге курдские лидеры были приняты с приличными церемониями и получили обещания помощи. Россия установила отношения с другими курдскими лидерами, такими как Шейх Махмуд аль-Хафид и Абдул Разак Бадерхан. Последний, в частности, представил России планы сотрудничества между русскими и курдами против Османской империи [1, с. 134-135].

Политическая ситуация в начале XX века способствовала продолжению изучения Курдистана российскими востоковедами с точки зрения археологии, этнографии и лингвистики. Это заложило основы для развития нового направления в науке востоковедения – курдоведения [2, с. 19].

В начале XX века среди русских специалистов, занимающихся востоковедением, произошла горячая дискуссия по вопросу о происхождении и истории загадочного термина (челеби). На курдском, арабском и турецком языках он означает «благородный, музыкальный, певец, балагур, разбойник». В ходе этой дискуссии на первый план выдвинулась концепция известного петербургского лингвиста Николая Яковлевича Марра, получившего блестящее образование на Восточном факультете Санкт-Петербургского университета.

В своих публикациях Н.Я. Марр представил ряд важных фактов, разъясняющих роль курдов в культурной истории народов Азии. Ученый утверждал, что курды в X–XIII веках играли большую роль в стабилизации феодализма в Малой Азии и в создании ценных культурных реликвий для народов Закавказья. При этом Н.Я. Марр рас-

сматривал историю курдов не как историю самих курдов, а скорее как историю яфетидов (грузин, халдов и армян). Он отвергал иранское происхождение и язык курдов и утверждал, что происхождение курдов идет от яфетидов, а также их язык, который происходит от языков яфетидов [3, с. 238-239].

Несмотря на большую роль концепции Н.Я. Марра в деле формирования курдоведения, последующие ученые опровергли его доводы. Например, К.К. Курдоев, который исправил эту неверную теорию [4, с. 198-199]. Он писал: «Сама основа (KARD, RESP, KORD) находит такое же яркое совпадение в основе этнического названия самих грузин – грузинское QARD, мингрельское QORD-и... что мы не удивимся, если с течением времени будет подтверждено реальными переживаниями первоначального тождества кардухов (курдов) и картов (грузин), ныне оторванных друг от друга тысячелетней историей». «...Язык курдский, очевидно, подвергся коренному изменению, полной замене яфетического арийским...» [5, с. 388].

Значительный вклад в преодолении спорных представлений о курдах Н.Я. Марра внес Иосиф Абгарович Орбели. Он сыграл выдающуюся роль в изучении курдов, их языка и культуры, и считается основателем Ленинградской школы курдистики. Показательно, что И.А. Орбели пытался объединить курдский и армянский вопросы, решение которых он считал равнозначными (и это существенно ослабляло бы Турцию)¹.

В 1911–1913 гг. И.А. Орбели был отправлен в научную экспедицию в Армению и Турцию для поиска лингвистических памятников на армянском диалекте мокси. Но под влиянием Н.Я. Марра он начал изучать курдский язык и курдскую историю. Однако из-за Первой мировой войны И.А. Орбели был вынужден свернуть свои исследования Курди-

¹ Курдская академия. 2010. № 16. С. 318.

стана и вернуться к этой проблеме уже после Октябрьской революции 1917 г.

Во второй половине 20-х гг. XX века И.А. Орбели провел экспедиции в курдские районы Армянской ССР, где записал курдские тексты, оформленные в два сборника поэтических рассказов «Мам и Зин» и «Лейла и Маджнун». В 1926 г. И.А. Орбели опубликовал курдские тексты, в которых отражается диалект курманджи в регионе Мардин турецкого Курдистана. Показательно, что среди его рукописей было оставлено приложение под заголовком «Материалы для изучения армянского и курдского диалектов в Моксе», собранные еще в ходе экспедиции 1912 г. В частности, это Курдско-русский словарь, который И.А. Орбели пытался издать до революции и при помощи Н.Я. Марра [6, с. 112].

В течение времени, которое И.А. Орбели провел в регионе Мокс, он был очень мотивирован и стремился изучать курдский язык, в частности, он писал: «Я начал изучать курдский язык с помощью некоторых людей, и я фактически извлек пользу больше всего из помощи Али Ага Юсуф Ага из народа Дарбанд Далан, больше, чем кто-либо другой. Али Ага свободно говорил по-армянски, что заставляло нас обходиться без переводчика, и этот человек помогал нам в наших беседах и встречах. Таким образом, курдские слова были получены от самих курдов, а не от армян, которые знали курдский язык. Точно так же мы перевели на курдский язык все слова из армянского словаря, который я разработал ранее, и мы также перевели на курдские словари Жаба, Юсти, Егиазаров» [4, с. 262-263].

Курдско-русский словарь И.А. Орбели является выдающимся произведением среди всех словарей, разработанных востоковедами в начале XX века. Неслучайно в 1914 г. он, благодаря протекции Н.Я. Марра, был назначен преподавателем в Институте востоковедения Петербургского университета.

Работая преподавателем, И.А. Орбели продолжил развивать курдскую проблематику, в частности, собрав материалы для чтения по курдской литературе и курдскому языку на латинском алфавите. Эта рукопись до сих пор хранится в архиве И.А. Орбели и содержит много народных текстов, некоторые из которых были собраны и записаны

самим И.А. Орбели, а другие взяты из книги «Краткая история этнографии курдов области Ереван» [6, с. 113].

Важнейшим направлением деятельности И.А. Орбели начала XX века стала работа над курдским алфавитом. В 1911–1912 гг. в Турции было несколько отдельных ассоциаций и организаций, которые издавали курдские газеты и журналы на арабском алфавите. Но курдские общественные и политические организации считали необходимым отказаться от сложного арабского алфавита. Так, в 1914 г. Курдское прогрессивное общество (Дже Хандин) из Северного Ирана отправило своего представителя Абдула Разака в Петербург, чтобы найти способ разместить курдский алфавит на основе русских букв. Эту работу поручили И.А. Орбели, но начавшаяся вскоре война помешала этим планам [3, с. 240].

Кроме того, в ходе своих изысканий И.А. Орбели пришел к выводу, что адекватно передать курдский алфавит русскими буквами не получится. Он полностью убедился в том, что только использование латинского алфавита очень хорошо подходит для написания курдского языка. И уже после Октябрьской революции 1917 г. И.А. Орбели вернулся к этой идее, и в 1928 г. был разработан новый курдский алфавит на основе латинского алфавита [6, с. 114-115].

Таким образом, именно И.А. Орбели был истинным основателем Ленинградской советской школы курдологов. В Ленинградском университете была открыта специальная кафедра, ведущим сотрудником которой и стал будущий академик. Он подготовил лекционные курсы по истории курдского языка и этнографии курдов. С этого момента принято считать начало советского курдоведения [7, с. 149]. Однако на пути дальнейшего научного изучения истории и культуры курдов встали события 1930-х гг. и Великая Отечественная война. Тем не менее И.А. Орбели и его ученики продолжали работу по собиранию и популяризации артефактов курдской культуры и истории, а после 1945 г. вновь, как казалось, сложилась благоприятная ситуация для решения курдского вопроса. Но попытка создания курдской республики в советской оккупационной зоне Ирана не удалась и была свернута к началу 1947 г. ввиду начавшейся «холодной войны».

Другим крупнейшим курдологом в России (СССР) был Владимир Федорович Минорский – известный востоковед, специалист по Ирану. В начале XX века он был на дипломатической службе в Иране и Турции, и здесь сумел самостоятельно изучить курдский язык [8, с. 84]. Если В.Ф. Минорский и не был крупнейшим курдологом в Европе, то он, несомненно, являлся главой Европейского курдологического движения в XX веке. У него не только много труда о курдских исследованиях, но он также ввел курдские исследования в научные рамки и держал их подальше от всех личных эмоций. Мы не должны забывать, что В.Ф. Минорский любил курдов как национальность [9, с. 9].

Летом 1902 г. В.Ф. Минорский посетил Иран, где он познакомился с некоторыми из последователей религии Ярсан Ахли Хакк. Результатом его деятельности в институте стали исследования, касающиеся трех языков: персидского, турецкого и арабского [6, с. 85].

После окончания Института востоковедения в 1903 г. В.Ф. Минорский в течение двух лет работал в МИД России, затем в 1905 г. его перевели в российское консульство в Тебризе (Иран) для работы в качестве официального переводчика. Здесь он провел два года. В.Ф. Минорский совершал много поездок по Курдистану и, несмотря на суровость природы и многочисленные проблемы, с которыми приходилось сталкиваться, он любил Курдистан и его людей и посвятил большую часть своей деятельности изучению курдского общества.

В 1905 г. В.Ф. Минорский совершил поездку в Макинское ханство в северо-западном Иране, где изучал демографический состав и религиозно-сектантскую принадлежность местных жителей. Он подготовил список, в котором содержалась информация о курдских племенах, а также информация про административную систему, коммерческую деятельность, методы и транспорт в этом ханстве. Результаты своих исследований В.Ф. Минорский опубликовал в 1907–1909 гг. Особый интерес ученого вызвала религиозная секта под названием «Ахл-е Хакк» или «секта Али-Илахи» [7, с. 125-126].

Накануне Первой мировой войны, в 1912 г., В.Ф. Минорский был назначен на должность второго секретаря посольства

России в Стамбуле, а через год был избран представителем Российской империи в турецко-иранском пограничном комитете, где ему были предоставлены очень богатые топографические и лингвистические материалы, использованные им в последующих исследованиях. В.Ф. Минорский внес большой вклад в процесс демаркации османско-иранских границ в качестве представителя России в «четверке», состоящей из представителей Османской империи, Ирана, Великобритании и России. Установленная в феврале 1914 г. граница была названа Минорской линией за неоценимый вклад ученого [6, с. 85-86].

Несмотря на серьезную загруженность в качестве дипломата, В.Ф. Минорский находил время для публикации результатов своих исследований в области курдоведения. В 1911 г. он обнародовал свое первое научное исследование, посвященное секте Ахл-е Хакк («людей истины»). Ее большинство составляли курды, проживавшие в Иране. За данную работу В.Ф. Минорский был удостоен золотой медали секции этнографии Императорского общества любителей естествознания, антропологии и этнографии [10, с. 59].

После этой публикации В.Ф. Минорский получил известность не только как востоковед, но и как друг курдского народа, что позволило ему провести полное обследование спорных курдских районов, где он непосредственно и ежедневно взаимодействовал с курдским населением в течение многих лет. Снабженный обильной информацией о курдах и Курдистане, В.Ф. Минорский опубликовал несколько серьезных научных исследований за 1915–1953 гг.

Одним из важнейших исследований В.Ф. Минорского является известная книга под названием «Курды. Заметки и впечатления». Он опубликовал ее в Петербурге (Петрограде) в 1915 г. В книге рассматривается: география и расселение курдов, история курдов, быт, сословия, тип курдов, язык, словесность, письменность, религия, характер курдов, положение женщин, отношения с другими народностями, курдский вопрос, курды в России [11].

Эта книга была переведена на арабский и курдский языки. Сочувствующая позиция В.Ф. Минорского в отношении справедливого дела курдов очевидна во всех его отчетах и трудах: он призывал предоставить курдам

автономию еще в начале Перовой мировой войны.

В.Ф. Минорский не скрывал свою искреннюю симпатию к делу национального освобождения курдов и созданию Курдистана. При этом он продолжал оставаться объективным исследователем истории курдов, что подтверждает его анализ археологических памятников недалеко от озера Урми. Он написал два исследования по археологии курдов: первое – о реликвии Мако, а второе – про обелиск Келашин и Топзава в бассейне озера Урмия [10, с. 63].

Октябрьская революция 1917 г. в России и последовавшие за ней бурные события и политические события привели к переворачиванию ситуации в России и потрясению региона и мира. Эта революция была не изменением судьбы одной России, но судьбой других народов и судьбой самого В.Ф. Минорского. На момент прихода большевиков к власти В.Ф. Минорский был временным поверенным в делах России в Тегеране. Российское посольство в Тегеране, как и большинство российских посольств за рубежом, сохранило свою верность временному правительству [7, с. 128]. Проведя два года в российском посольстве в Тегеране, он отправился в Париж, став эмигрантом. В отличие от И.А. Орбели, В.Ф. Минорский не хотел связывать себя сотрудничеством с большевистским режимом, но при этом продолжил свои исследования курдского вопроса.

В 1925–1930 гг. В.Ф. Минорский написал несколько статей о разных регионах, городах и местах, например, таких как Сакис, Салмас, Сарпел Захау, Саблах, Сина, Шаразур, Сулеймания, Мияфаркин, Малатия, Марди [10, с. 69-70]. Он привлекался французским правительством и российскими эмигрантскими кругами в качестве эксперта по Востоку, преподавал историю, культуру и языки Востока во Франции, а в 1932 г. В.Ф. Минорский переехал в Лондон. Там он работал преподавателем в Школе востоковедения и руководителем иранского отделения в Кембриджском университете. Он с интересом следил за всем, что было опубликовано о курдах и Курдистане в Европе, и комментировал то, что он считал важным в этом отношении. Например, В.Ф. Минорский опубликовал статью о латинском курдском алфа-

вите, оказавшись солидарным с мнением советского ученого И.А. Орбели [3, с. 129].

Одним из наиболее выдающихся научных исследований В.Ф. Минорского является исследование под названием «Происхождение курдов», которое он представил на Международной конференции востоковедов в Брюсселе в 1938 г. [12, с. 8].

Показательно, что В.Ф. Минорский продолжал сохранять связи с советскими востоковедами, и в 1960 г. был даже приглашен для участия в XXIII Международном конгрессе востоковедов в Москве. В своем завещании он рекомендовал передать свои архивы и рукописи в Ленинградский институт востоковедения, что явилось большим вкладом в дальнейшее развитие курдологии в СССР.

В.Ф. Минорский и И.А. Орбели прошли разный путь в своих курдологических исследованиях. Но их объединяла общая симпатия к курдскому делу и к курдскому народу. Они считали курдов и Россию друзьями, но при этом не видели научных оснований для перевода курдского алфавита на кириллицу. Их взгляды в этом вопросе разделял и более поздний современник, также внесший крупный вклад в курдистику, Араб Шамоевич Шамилов.

А.Ш. Шамилов происходил из бедной крестьянской семьи, которая принадлежала к езидам. Он хорошо знал русский, курдский, турецкий, армянский, греческий языки. Проживал и работал в области Карс, где сосуществовали разные национальности. Знание языков пригодилось А.Ш. Шамилову в начале Первой мировой войны, когда он некоторое время работал переводчиком в русской армии [13, с. 21].

В отличие от В.Ф. Минорского и И.А. Орбели А.Ш. Шамилов с восторгом принял Октябрьскую революцию 1917 г. На протяжении всей своей жизни он твердо верил, что социализм – это путь спасения и счастья для народов земли. Именно эта вера привела его к вступлению в большевистскую партию в 1918 г., и он был первым курдским марксистом в рядах этой партии в те трудные годы.

А.Ш. Шамилов был замечен большевистскими лидерами, видевшим в курдах большой революционный потенциал, и направлен на учебу в Лазаревский институт

восточных языков (который в свое время окончил и В.Ф. Минорский). В 1924 г. он окончил этот Институт (называвшийся Московским институтом востоковедения) и стал первым советским курдом, получившим высшее образование [13, с. 102].

Руководство института предложило А.Ш. Шамилову продолжить образование, чтобы получить докторскую степень по курдскому языку, но он решил вернуться на родину с целью преодоления неграмотности среди местного населения. Он также приложил огромные усилия для сбора, классификации, достижения и публикации курдского фольклора. Также А.Ш. Шамилов занимал различные посты ЦК КП(б) Армении [13, с. 84]. Поэтому неудивительно, что внимание было обращено на решение проблемы курдского алфавита.

Руководство большевистской партии поручило А.Ш. Шамилову разработать латинский алфавит для курдского языка, и после настойчивых и напряженных усилий он смог составить первый интегрированный латинский алфавит на курдском языке, который и по сей день считается самым точным и лучшим курдским алфавитом с точки зрения выражения курдских слов [14, с. 65].

А.Ш. Шамилов способствовал основанию первой курдской газеты в Советском Союзе («RIATAZA» – «Новый путь») и стал ее первым главным редактором [13, с. 24]. Первый номер газеты был опубликован на курдском языке 25 марта 1930 г., и эта газета была официальным органом Коммунистической партии Армении².

А.Ш. Шамилов в этот период развил бурную деятельность, вступив в контакты с такими специалистами в области курдологии, как Н.Я. Марр и И.А. Орбели, занимался подготовкой курдских учителей. Он пишет и публикует (в том числе на курдском языке) свою автобиографическую повесть «Курдский пастух», но в 1929 г. следует его арест по обвинению в злоупотреблениях. Показательно, что фамилии А.Ш. Шамилова не окажется под первым изданием подготовленного им курдского алфавита [13, с. 25].

Арест и обвинения в коррупции привели к тому, что А.Ш. Шамилов покинул Закавказье и переехал в Ленинград, где одновременно учился и преподавал в Институте исто-

рии, философии и лингвистики (ЛИЛИ/ЛИФЛИ), а также поступил в аспирантуру к Н.Я. Марру. А.Ш. Шамилов был одним из немногих исследователей, обративших пристальное внимание на историю формирования и развития феодальных отношений у курдов. Он с большой тщательностью изучил исторические корни курдов, представив мнения исследователей и их различные взгляды. А.Ш. Шамилов писал: «На самом деле отсутствие документальных следов, зарегистрированных курдами, не дает возможности искать историю курдов очень специфическим образом, но нет никаких сомнений в том, что курды составляют один из древних народов Азии» [15, с. 315]. И хотя эта книга касалась вопросов, связанных с феодализмом и процессом его появления в курдском обществе, она затрагивала важные аспекты, такие как исторические корни курдского языка, а также религию курдов. А.Ш. Шамилов осветил также состояние курдской общины и ее состав, семейные и племенные традиции, рассказал о племенных войнах и их роли в экономических кризисах [15, с. 316]. Все это позволяет охарактеризовать это историческое сочинение как, несомненно, марксистское, отвечавшее ситуации в советской исторической науке начала 1930-х гг. Однако А.Ш. Шамилов не был историком в прямом понимании этого слова. В отличие от И.А. Орбели и В.Ф. Минорского он хотел сделать основной акцент в своей работе именно на языкознании. С этой целью он писал диссертацию и хотел получить докторскую степень по грамматике курдского языка. Однако в разгар этой работы, в 1937 г., А.Ш. Шамилов был арестован и смог вернуться к своей работе уже после 1953 г., но уже в качестве писателя и просветителя.

Таким образом, в начале XX века в России быстрыми темпами развивалось курдоведение, что было связано как с международной обстановкой, так и с активностью хорошо подготовленных специалистов-востоковедов. Нередко они, как В.Ф. Минорский и И.А. Орбели, совмещали официальную (дипломатическую) и научную деятельности. Активную роль в формировании и развитии курдоведения сыграли Н.Я. Марр и А.Ш. Шамилов, которые оказались в эпицентре политических процессов в советской историографии и лингвистике (репрессии, критика «марриз-

² Курдская академия. 2010. № 16. С. 306.

ма»). Несмотря на сложные политические процессы начала XX века, именно в этот период формировались основные представле-

ния о курдской истории и курдском языке, основные научные школы, которые получили развитие уже после 1945 г.

Список литературы

1. *Расул Ф.* Курдистан и советская политика на Ближнем Востоке. Сулеймания, 2013. 419 с.
2. *Салех А.У.* Полные труды Абубакара А.У.: в 2 т. Сулеймания, 2009. Т. 1. 620 с.
3. *Хазнадар М.* Очерк истории современной курдской литературы. М.: Хазнадар, 1967. 384 с.
4. *Хачи Марф А.* Мои труды по курдоведению. Сулеймания, 2005. 410 с.
5. *Курдоев К.К.* Курдоведение // Азиатский музей – Ленинградское отделение Института востоковедения АН СССР. М.: Наука; ГРВЛ, 1972. С. 386-399.
6. *Зангабади Дж.* Курдология. Краткая энциклопедия. Эрбиль, 2014. 422 с.
7. *Хошяр Дж.* Боеприпасы курдского наследия в сокровищах Петербурга. Эрбиль, 2011. 200 с.
8. *Юсупова З.А.* Курдоведение в СПбФ ИВ РАН (ныне ИВР РАН) // Письменные памятники Востока, 2015. № 2 (21). С. 80-98.
9. *Минорский В.Ф.* Курды. Эрбиль, 1983. 192 с.
10. *Абдулрахим Т.М.* Востоковед В.Ф. Минорский и его труды о курдах в исламскую эпоху до появления Османского халифата. Эрбиль, 2008. 254 с.
11. *Минорский В.Ф.* Курды. Заметки и впечатления. Пг.: Тип. В.Ф. Киршбаума, 1915. 43 с.
12. *Минорский В.Ф.* Происхождение курдов и несколько статей курдоведения. Сулеймания, 2007. Т. 1. 268 с.
13. *Шамилов А.Ш.* Курдский пастух. М., 1964. 175 с.
14. *Курдоев К.К.* Курдский язык. М., 1961. 182 с.
15. *Шамилов А.Ш.* К вопросу о феодализме у курдов. Эривань, 1936. 48 с.

References

1. Rasul F. *Kurdistan i sovetskaya politika na Blizhnem Vostoke* [Kurdistan and Soviet Policy in the Middle East]. Suleymaniya, 2013, 419 p. (In Russian).
2. Salekh A.U. *Polnyye trudy Abubakara A.U.: v 2 t.* [Complete Works of Abubakar A.U.: in 2 vols.]. Suleymaniya, 2009, vol. 1, 620 p. (In Russian).
3. Khaznadar M. *Ocherk istorii sovremennoy kurdskey literatury* [Essay on the History of Modern Kurdish Literature]. Moscow, Khaznadar Publ., 1967, 384 p. (In Russian).
4. Khachi Marf A. *Moi trudy po kurdovedeniyu* [My Works on Kurdish Studies]. Suleymaniya, 2005, 410 p. (In Russian).
5. Kurdoyev K.K. *Kurdovedeniye* [Kurdish studies]. *Aziatskiy muzey – Leningradskoye otdeleniye Instituta vostokovedeniya AN SSSR* [Asian Museum – Leningrad Branch of the Institute of Oriental Studies of the USSR Academy of Sciences]. Moscow, Nauka, GRVL Publ., 1972, pp. 386-399. (In Russian).
6. Zangabadi D. *Kurdologiya. Kratkaya entsiklopediya* [Kurdology. Brief Encyclopedia]. Erbil, 2014, 422 p. (In Russian).
7. Khoshyar D. *Boyepripasy kurdskey naslediya v sokrovishchakh Peterburga* [Ammunition of Kurdish Heritage in the Treasures of St. Petersburg]. Erbil, 2011, 200 p. (In Russian).
8. Yusupova Z.A. *Kurdovedeniye v SPbF IV RAN (nyne IVR RAN)* [Kurdish studies at St. Petersburg Branch of the Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences (now Institute Of Oriental Manuscripts, Russian Academy Of Sciences)]. *Pis'mennyye pamyatniki Vostoka* [Written Monuments of the East], 2015, no. 2 (21), pp. 80-98. (In Russian).
9. Minorskiy V.F. *Kurdy* [Kurds]. Erbil, 1983, 192 p. (In Russian).
10. Abdulrahim T.M. *Vostokoved V.F. Minorskiy i ego trudy o kurдах v islamskuyu epokhu do poyavleniya Osmanskogo khalifata* [Orientalist V.F. Minorski and His Writings on the Kurds in the Islamic Era before the Ottoman Caliphate]. Erbil, 2008, 254 p. (In Russian).
11. Minorskiy V.F. *Kurdy. Zametki i vpechatleniya* [Kurds. Notes and Impressions]. Petrograd, Typography of V.F. Kirshbaum, 1915, 43 p. (In Russian).
12. Minorskiy V.F. *Proiskhozhdeniye kurdov i neskol'ko statey kurdovedeniya* [Origin of Kurds and Several Articles of Kurdish Studies]. Suleymaniya, 2007, vol. 1, 268 p. (In Russian).
13. Shamilov A.S. *Kurdskey pastukh* [Kurdish Shepherd]. Moscow, 1964, 175 p. (In Russian).
14. Kurdoyev K.K. *Kurdskey yazyk* [Kurdish Language]. Moscow, 1961, 182 p. (In Russian).

15. Shamilov A.S. *K voprosu o feodalizme u kurdov* [On the Issue of Feudalism among the Kurds]. Erivan, 1936, 48 p. (In Russian).

Информация об авторе

Бижан Аманж Надим Бижан, аспирант, кафедра новейшей отечественной истории, историографии и документоведения. Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: amanj.bijan.84@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-8752>

Поступила в редакцию 03.08.2020 г.
Поступила после рецензирования 31.08.2020 г.
Повторное рецензирование 21.09.2020 г.
Принята к публикации 27.11.2020 г.

Information about the author

Amanj N.B. Bijan, Post-Graduate Student, Contemporary Russian History, Historiography and Documentation Department. Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation. E-mail: amanj.bijan.84@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-8752>

Received 3 August 2020
Reviewed 31 August 2020
Second peer review round 21 September 2020
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-166-176
УДК 94(47).083

«Теперь они в Тамбове носят действительный траур»: антисемитская кампания 1909–1912 гг. в Тамбовской губернии

Владимир Александрович ЛОВЦОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6819-6554>, e-mail: vladimirlovtsovdotcom@gmail.com

“Now they are in Tambov in real mourning”: the anti-Semitic campaign of 1909–1912 in the Tambov Governorate

Vladimir A. LOVTSOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6819-6554>, e-mail: vladimirlovtsovdotcom@gmail.com

Аннотация. Рассмотрены цель, причины и ход антисемитской кампании 1909–1912 гг. в Тамбовской губернии, поднятой губернатором Н.П. Муратовым. На основе архивных и мемуарных источников реконструирован конфликт Н.П. Муратова с директором Тамбовского музыкального училища С.М. Стариковым, основной причиной которого являлись антисемитские взгляды тамбовского губернатора. Рассмотрены практики и подходы, используемые Н.П. Муратовым в реализации дискриминационного законодательства, и его взгляды в контексте их распространенности в губернаторском корпусе исследуемого периода. Актуальность темы исследования связана с необходимостью более отчетливого понимания механизмов и принципов взаимодействия провинциальной власти с обществом в Российской империи начала XX века. Сделан вывод о том, что, несмотря на действующее в Российской империи дискриминационное законодательство, направленное против евреев, Н.П. Муратов не смог лишить С.М. Старикова должности благодаря оказанной ему поддержке со стороны Императорского Русского музыкального общества. При этом антисемитские взгляды Н.П. Муратова не отражают взглядов всего губернаторского корпуса этого периода или чиновничества Российской империи в целом.

Ключевые слова: Российская империя; Тамбовская губерния; губернаторский корпус; Н.П. Муратов; дискриминационное законодательство

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-39-90026.

Для цитирования: *Ловцов В.А.* «Теперь они в Тамбове носят действительный траур»: антисемитская кампания 1909–1912 гг. в Тамбовской губернии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 166-176. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-166-176

Abstract. We examine the purpose, reasons and course of the anti-Semitic campaign of 1909–1912 in the Tambov Governorate, raised by the governor N.P. Muratov. On the basis of archival and memoir sources, the conflict between N.P. Muratov and the director of the Tambov music school S.M. Starikov is reconstructed, the main reason for which was the anti-Semitic views of the Tambov governor. The practices and approaches used by N.P. Muratov in the implementation of discriminatory legislation and his views in the context of their prevalence in the governor's corps of the period under study are considered. The relevance of the research topic is associated with the need for a clearer understanding of the mechanisms and principles of interaction between the provincial government and society in the Russian Empire in the early 20th century. It is concluded that, despite the discriminatory legislation against Jews in force in the Russian Empire, N.P. Muratov could not deprive S.M. Starikov of his post thanks to the support provided to him by the Im-

perial Russian Musical Society. At the same time, the anti-Semitic views of N.P. Muratov do not reflect the views of the entire governor corps of this period or the officials of the Russian Empire as a whole.

Keywords: Russian Empire; Tambov Governorate; governor's corps; N.P. Muratov; discriminatory legislation

Acknowledgements: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project number 20-39-90026.

For citation: Lovtsov V.A. «Teper' oni v Tambove nosyat deystvitel'nyy traur»: antisemitskaya kampaniya 1909–1912 gg. v Tambovskoy gubernii [“Now they are in Tambov in real mourning”: the anti-Semitic campaign of 1909–1912 in the Tambov Governorate]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 166-176. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-166-176 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Весной 1912 г. тамбовский губернатор Н.П. Муратов получил перевод в Курск. Губернию покинул «коренной столыпинец» [1, с. 260] и «человек реконкисты с головы до пят» [2, с. 143], принципиальным вопросом для которого являлась борьба с политической оппозицией. За шесть лет управления Тамбовской губернией Н.П. Муратов до блеска отточил стиль административной борьбы, в котором подчеркнутая законность действий была фасадом закулисных интриг губернатора.

После гибели П.А. Столыпина в сентябре 1911 г. Н.П. Муратов лишился поддержки, которую ему неизменно оказывал министр. Вмешательство губернатора в дворянские выборы 1912 г. не встретило одобрения у нового министра внутренних дел А.А. Макарова [3]. Чтобы избежать развития конфликта между дворянами и губернскими властями, А.А. Макаров перевел Н.П. Муратова на должность курского губернатора.

Но главное поражение в карьере, как считал Н.П. Муратов, ему нанесло Императорское Русское музыкальное общество (далее – ИРМО), сумевшее сохранить должность директора Тамбовского музыкального училища за С.М. Стариковым, по совместительству являвшегося директором тамбовского отделения ИРМО, несмотря на требования Н.П. Муратова о его отставке: «...Стариков, провожая глазами из окна своей гостиной коляску, увозившую меня навсегда из Тамбова, наверное, насмешливо приговаривал: «Скатертью дорога». Однако историю эту я все же вспоминаю не без удовольствия, как по некоторым эпизодам ее сопровождавшим, так и по тому закалу, который пришлось в ней получить» [1, с. 263-262].

С.М. Стариков, помимо того, что был близок к оппозиционным кругам губернии,

обладал еще одним непростительным, по мнению Н.П. Муратова, качеством, обязавшего губернатора обрушиться на музыканта всей силой провинциальной администрации – он был евреем.

Н.П. Муратов не скрывал своего негативного отношения к евреям, что в том числе можно охарактеризовать как «сознательный расчет произвести эффект известного рода, заставить говорить о себе, укрепить за собой славу ярого черносотенца и этим путем попасть в министры» [4, с. 77]. Эта сторона деятельности тамбовского губернатора оказалась наиболее известной и нашла отклик в художественных произведениях, таких как «Былое (Русские в 1962)» А.Т. Аверченко и «Изверг» Б. Брехта [5, с. 231-234; 6, с. 311-315].

Поэтому в контексте губернаторской службы Н.П. Муратова интересно рассмотреть два вопроса: какие практические методы тамбовский губернатор использовал в инициированной им антисемитской кампании и насколько подобные взгляды на положение евреев в Российской империи были распространены среди губернаторов начала XX века.

В статье А.С. Тумановой отмечено, что преследование С.М. Старикова и других евреев носило, помимо общего «антисемитского настроя тамбовского губернатора» [7, с. 109], характер борьбы Н.П. Муратова с растущей демократизацией общества после Первой русской революции. В работе В.В. Канищева отмечены роль локальных губернских политических конфликтов, вовлеченность в которые С.М. Старикова на стороне противников губернатора настроили против него Н.П. Муратова, и сетевые связи директора училища в среде аристократии и бюрократии, которые перевесили влияние губернатора и позволили

С.М. Старикову сохранить свою должность в Тамбовской губернии [8].

Деловая переписка губернатора, касающаяся обстоятельств преследования С.М. Старикова, а также имеющие отношение к этим событиям делопроизводственные бумаги хранятся в Государственном архиве Тамбовской области (далее – ГАТО).

Начало травли С.М. Старикова было положено в письме Н.П. Муратова в ИРМО. Губернатор в красках описывал свое возмущение от «какофонии при исполнении «Жизни за Царя»¹ в Тамбове в 1909 г. Организовавшего постановку антрепренера подвели не приехавшие из Москвы музыканты, и ему пришлось обратиться за помощью к директору музыкального училища С.М. Старикову. Присланные директором ученики не справились с исполнением «Жизни за Царя», свидетелем чего стал Н.П. Муратов. Вызвав антрепренера, губернатор выяснил обстоятельства дела, а после «...обратил внимание на очень радостно настроенного и смеющегося Старикова, который, будучи позван ко мне в первом же антракте со смехом заявил, что действительно его ученики оказались совершенно неподготовленными к исполнению сложной музыки Глинки»².

Н.П. Муратов заподозрил злой умысел в поступке С.М. Старикова, так как он должен был знать о способностях своих учеников, и провал «Жизни за Царя» расценил в качестве «дерзкой насмешки еврея над тем, что дорого и свято каждому русскому человеку»³.

В ИРМО отнеслись к оскорблению патристических чувств Н.П. Муратова без должного понимания: «21-го заседание Главной Дирекции для разбора грязной, клеветной черносотенной жалобы тамбовского губернатора на Старикова. Уж Стариков глуп и прохвостен, а тот – сугубо, так что, поневоле, пришлось встать на сторону антипатичнейшего Старикова, на которого взъелся губернатор за его еврейство... Жалоба самая черносотенная» [9, с. 87].

Н.П. Муратов, встретив отпор в ИРМО, взял ситуацию в свои руки и развернул кампанию против директора музыкального училища, а вместе с ним и всех проживающих в

губернии евреев. Как писал об этих событиях губернатор, у его предшественников просто не было времени заняться борьбой со С.М. Стариковым и другими евреями: «...на мою же долю досталась ликвидация еврейско-освободительного движения и подведение итогов тем счетам, которые стали представляться русскими людьми евреям и еврействующим»⁴.

Н.П. Муратов не мог своим распоряжением избавить С.М. Старикова от занимаемой должности. Но он мог создать невыносимые для его жизни условия. ИРМО было поставлено перед выбором: сохранить С.М. Старикова директором училища или лишиться в Тамбове поддержки первого лица губернии.

Первым шагом губернатора стало требование ревизии деятельности С.М. Старикова. Такая проверка была проведена в мае 1909 г. членом ИРМО, композитором С.В. Рахманиновым. Никаких нарушений найдено не было [10, с. 476-478], и Н.П. Муратов решил искать их самостоятельно.

Губернскими властями было обнаружено, что в училище числились приписанные к нему ученики-евреи, фактически не проживающие в Тамбове⁵. Финансовая деятельность училища тоже вызывала вопросы в своей законности⁶.

Собранного материала хватило для доклада на заседании губернского комитета попечительства о народной трезвости. Губернатор поднял вопрос о субсидии, выделяемой комитетом трезвости в пользу местного отделения ИРМО, директором которого был С.М. Стариков. Деньги были предназначены для организации народных концертов и обучения церковному пению лучших исполнителей. По сведениям Н.П. Муратова, таких концертов не проводилось. Помимо этого, губернатор считал, что передача такой субсидии в распоряжение еврея наделяет его не свойственными по закону правами. Не говоря уже о том, что Н.П. Муратова возмущало преподавание курсов церковного православного пения иудеям [1, с. 67].

Своим докладом Н.П. Муратов задевал не только С.М. Старикова. Подпись в назначении субсидии поставил в том числе и действующий губернский предводитель дворян-

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 4. Оп. 1. Д. 6848. Л. 5.

² Там же. Л. 20об.

³ Там же. Л. 21.

⁴ Там же. Л. 4.

⁵ Там же. Л. 38.

⁶ Там же. Л. 30.

ства Н.Н. Чолокаев, состоящий в руководстве и комитета трезвости, и тамбовского отделения ИРМО. Н.Н. Чолокаев фактически назначил субсидию организации, в материальном благополучии которой был лично заинтересован.

Н.Н. Чолокаев предпринял попытку сохранить субсидию за С.М. Стариковым, ссылаясь на то, что, например, преподаванием русского языка занимаются в том числе и евреи, поэтому в обучении С.М. Стариковым церковному пению нет ничего предосудительного. Ответ Н.П. Муратова однозначен: «...евреи вообще преподавателями в русских учебных заведениях быть не могут, а если это и есть, то, как беззаконие, должно быть устранено, что русский язык, наша красота и сокровище, конечно принадлежит нам, но доступ к нему свободен для всех; не то вера — она только принадлежит нам, православным и доступ не только к ней, но и ко всему тому, что может относиться к ней или соприкасаться с ней, должен быть евреям запрещен» [1, с. 68].

Дальнейшее разбирательство могло обнаружить личный интерес Н.Н. Чолокаева в получении ИРМО субсидии, поэтому губернский предводитель отказался от претензий. Деньги комитета трезвости передали хору служащих казенного винного склада под руководством акцизного чиновника П.Н. Богдашева.

Н.П. Муратов продолжал писать в ИРМО письма с привычной для себя аргументацией: «...нельзя ставить население в необходимость идти за помощью в музыкальном образовании к представителю племени, признаваемого самим законом вредным и опасным; что посему, отстаивая интересы коренного населения, я не могу оказывать содействия и покровительствовать директору училища, пока таковым будет еврей» [1, с. 265]. Однако никакой пользы от писем не было. ИРМО возглавляла принцесса Е.Г. Саксен-Альтенбургская, по мнению Н.П. Муратова, «яркая юдофилка» [1, с. 266].

В очередной визит тамбовского губернатора в Санкт-Петербург в мае 1909 г. в его гостиничном номере раздался звонок. Сотрудник ИРМО А.Д. Оболенский хотел договориться о личной встрече. Беседа состоялась на следующий день. А.Д. Оболенский охарактеризовал С.М. Старикова как пре-

красного музыканта и педагога, безукоризненного в политическом отношении. Недоразумения с документами учеников он просил отнести к вине канцелярии училища. Все это оставило Н.П. Муратова равнодушным, но А.Д. Оболенский сумел договориться о встрече губернатора с Е.Г. Саксен-Альтенбургской.

Разговор с принцессой подтвердил твердость намерений обеих сторон. Н.П. Муратов не желал идти на уступки в деле С.М. Старикова, а ИРМО отказывалось перевести его в другую губернию.

На приеме у графа М.П. Толстого в имении Трубетчино Лебедянского уезда Тамбовской губернии при посредничестве бывшего министра внутренних дел А.Г. Булыгина Н.П. Муратов встретился с А.С. Танеевым, управляющим собственной Его Императорского Величества канцелярией, композитором и отцом подруги императрицы Александры Федоровны А.А. Вырубовой.

А.С. Танеев потребовал от тамбовского губернатора прекратить преследования С.М. Старикова. Н.П. Муратов указал на то, что пока ИРМО не найдет возможности сменить директора-иудея на христианина или мусульманина, гонения на училище не прекратятся. Стороны вновь не пошли на уступки: «Разговор кончился, и Танеев встал. Отлично помню, как Булыгин, играя своими всегда веселыми глазами, сказал, обращаясь к Танееву: «Да, Александр Сергеевич, какие теперь губернаторы-то пошли!». Намек был на столыпинские времена [1, с. 271].

Н.П. Муратов не упускал ни малейшей возможности задеть С.М. Старикова. По традиции двери на новогодний прием в губернаторский дом были открыты для всех. Специального распоряжения швейцару не принимать С.М. Старикова губернатор не давал, так что одному из чиновников пришлось остановить пришедшего на праздник зимой 1910 г. директора музыкального училища на парадной лестнице и на глазах всей собравшейся публики отказать в приеме.

На всех публичных мероприятиях, где присутствовал Н.П. Муратов, участие оркестра С.М. Старикова или его самого было невозможно: «Житьишко для него сделалось сереньким и он плакал в жилет Чолокаеву, вспоминая времена Ржевского, когда для него двери самого губернаторского дома были всегда широко открыты» [1, с. 263].

Губернатору было необходимо показать, что он исполняет волю всего тамбовского общества. Для подобной демонстрации Н.П. Муратов выбрал клубы, которые по его задумке должны были внести в уставы пункты, запрещающие евреям посещать их, подтвердив тем самым «...внедрившееся в плоть и кровь проснувшегося русского человека отчуждение от инородца, шедшего в первых рядах пресловутой русской революции»⁷.

Под давлением Н.П. Муратова в купеческом, приказчиьем и ремесленном клубах евреев не принимали. В конце 1911 г. настала очередь Коннозаводского клуба – «кадетской цитадели» [1, с. 289] чиновников и интеллигенции.

Коннозаводский клуб в то время в качестве гостей принимал С.М. Старикова и прибывшего в губернию с новыми воинскими частями зубного врача-еврея. В результате конфликта врача с офицерами гарнизона командир квартировавшей в Тамбовской губернии 2-й бригады 7-й пехотной дивизии генерал-майор Н.Я. Жданович передал губернатору требование военных: до тех пор, пока в клубе будут принимать евреев, офицеры отказываются его посещать. Н.П. Муратов сообщил о разговоре с Н.Я. Ждановичем совету старшин клуба, и, заняв сторону военных, поставил ультиматум: «еврей или офицер»⁸. 21 декабря 1911 г. большинством голосов «46 против 36»⁹ совет клуба постановил не изгонять евреев. Военные сразу же лишили клуб своего оркестра: «Клуб с его увеселениями, вечерами, маскарадами остался сразу на мели. В городе история становилась злобой дня. Решение мною уже было принято: предложение о сдаче, иначе штурм» [1, с. 289].

Клуб приготовился держать оборону. Было решено, что офицеры подбиты на бунт губернатором с целью выжить С.М. Старикова из Тамбова. Совет клуба понимал, что Н.П. Муратов не пошел бы на закрытие старейшего клуба города из-за последующего скандала, способного привлечь общероссийское внимание.

Н.П. Муратов объединил против себя «жидо-кадетов»¹⁰ из числа чиновников, по-

сещавших Коннозаводский клуб. К ним губернатор относил членов суда, судебных следователей, кандидатов в судебные должности и адвокатуру¹¹ – практически полный состав судебного ведомства губернии, постоянные конфликты с которым стали визитной карточкой правления Н.П. Муратова. Судебные чины увидели прекрасную возможность посчитаться с губернатором в предстоящем конфликте. Н.П. Муратову предстояло рискнуть карьерой, начав конфликт с МВД из-за незаконного закрытия клуба, или признать за Коннозаводским клубом право принимать евреев и потерпеть поражение.

Перед следующим клубным собранием губернатор посетил председателя суда В.Г. Газенвинкеля¹². Н.П. Муратов просил его повлиять на своих подчиненных с той целью, чтобы враждебная губернатору партия из числа судебных чиновников не явилась на собрание. Однако затея провалилась. Судебные чиновники явились на заседание, а председательствовал в совете старшин В.М. Вакар, пользовавшийся большим авторитетом в либеральных кругах губернии.

Снова клуб собрался 28 декабря 1911 г. В зале собрания Н.П. Муратов повторил ультиматум: отказ предпочесть евреев офицерам несовместим с дальнейшим существованием клуба. Губернатор признал, что инициатива закрытия клуба не пройдет через губернские органы власти и дело передадут в Сенат. А на время разбирательства на двери клуба будет повешен замок. Даже если Сенат займет сторону клуба, то его члены лишатся привычного места отдыха вплоть до отмены решения губернатора. Закончил Н.П. Муратов так: «И оскорбительную демонстрацию против офицеров, и лишение себя привычного отдыха и развлечения – все это вас убеждают сделать не ради защиты жизненных интересов клуба, не ради защиты прав старинных, уважаемых членов клуба, а ради двух-трех гостей, принадлежащих к племени, представители коего, по давно установленной традиции, все равно никогда в члены клуба не допускались» [1, с. 291].

Повторное голосование было за губернатором. Всем хотелось сохранить клуб, миновав сенатскую волокиту. Но для этого пришлось поступиться поддержкой С.М. Стари-

⁷ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 6848. Л. 4об.

⁸ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 7659. Л. 313об.

⁹ Там же. Л. 338об.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же. Л. 314.

¹² Там же. Л. 339.

кова и других евреев, подвергаемых гонениям в губернии. Н.П. Муратов праздновал победу: «Жидо-кадетская интеллигенция, привыкшая думать о евреях и любить их – по «Русскому слову» и «Русским ведомостям», была побеждена сплоченным большинством благоразумных людей и честных людей, не пожелавших оскорблять представителей нашей славной армии»¹³. В устав клуба были внесены поправки и по сведениям Н.П. Муратова до самой революции Тамбов оставался «единственным городом России, где ни в одном из клубов евреи не под каким видом не допускались» [1, с. 292].

В мемуарах Н.П. Муратов описывал атаку на Коннозаводский клуб случайной инициативой офицерства. А в письме в ИРМО характеризовал ситуацию с клубами как реакцию тамбовского общества: «Совершенно свободные и ни от кого не зависимые общества, без шума и крика, но вполне единодушно, точно сговорившись, стали закрывать для евреев двери своих собраний. Я говорю о тамбовских клубах – всех, и аристократических, и демократических. Ремесленники два дня тому назад внесли постановление о недопуске в их общество евреев; общество приказчиков не принимает их в свою среду. В тамбовском обществе помещичьем, чиновничьем, в домах, где принимают, где собираются, где бывает народ – евреи совершенно отсутствуют»¹⁴.

Однако в отчете директору департамента Общих дел А.Д. Арбузову он описывает ситуацию с купеческим клубом, в которой был реализован идентичный с Коннозаводским клубом сценарий конфликта офицера с евреем¹⁵. С приказчиным клубом получилось легче, губернатор однажды уже перекрыл основной источник финансирования клуба – игру в лото, и легко мог сделать это снова. Поэтому председатель совета клуба приказчиков в нужный момент появился в кабинете Н.П. Муратова и сообщил о закрытии клуба для евреев¹⁶.

«Ликвидация еврейско-освободительного движения»¹⁷ Н.П. Муратовым коснулась и экономической жизни губернии, несколько

наиболее характерных случаев он отметил в мемуарах.

В середине 1910 г. из Польши в Тамбовскую губернию прибыли на расквартирование полки. Как описывал свои впечатления Н.П. Муратов, «сейчас же по приходе полков я узнал, что они привезли с собой и своих подрядчиков евреев, конечно, со свитой, и скоро на улицах Тамбова, к моему большому смущению, появились пейсатые, в длинных лапсердаках, в картузиках с маленькими козырьками, настоящие польские жида. Вот удовольствие!» [1, с. 280].

Н.П. Муратов потребовал замены подрядчиков на местных торговцев, при этом выяснив обстоятельства махинаций действующих подрядчиков на армейских поставках и причастность командиров частей к мошенничеству [1, с. 281]. Первоначально отказавшиеся подчиниться требованиям Н.П. Муратова военные в итоге были вынуждены заменить подрядчиков на местных.

Весной 1911 г. в Тамбове должна была начаться стройка Крестьянского поземельного банка. Незадолго до начала торгов по подряду управляющий тамбовским отделением банка П.А. Афремов в беседе с губернатором выразил беспокойство, что «предстоят торги, на которые явятся, если судить по примеру других городов, представители еврейской компании под разными именами и ототрут русских, а у нас это случится безусловно, так как в Тамбове конкурентов им не будет» [1, с. 274]. Н.П. Муратов принял решение оказать поддержку тамбовскому подрядчику Ф.Н. Пикулину. В результате административного давления, угроз постоянных проверок и намекам на нежелание местных рабочих трудиться под началом евреев-подрядчиков подряд был передан ставленнику Н.П. Муратова Ф.Н. Пикулину [1, с. 277].

Несмотря на постоянные оговорки Н.П. Муратова, что, преследуя евреев, он всего лишь стремился следовать закону, очевидно, что в основе его деятельности лежали собственные взгляды.

Насколько подобные взгляды были распространены внутри губернаторского корпуса того времени?

Пензенский (1907–1910 гг.) и пермский (1911–1914 гг.) губернатор И.Ф. Кошко видел в евреях основных виновников Первой русской революции: «...русская революция

¹³ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 6848. Л. 313об.

¹⁴ Там же. Л. 4об.

¹⁵ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 7659. Л. 337об.

¹⁶ Там же. Л. 338-338об.

¹⁷ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 6848. Л. 4.

вырастила, прежде всего, полное порабощение всего русского, независимо ни от каких политических воззрений, и махровое торжество юдаизма. Трусливая, беспринципная по существу интеллигенция, особенно университетские круги, конечно, поступила к евреям в услужение и гнусно холопствовала, опасаясь прослыть недостаточно либеральной. Простой народ роптал, проклинал еврейство, но выступать открыто пока не решался» [11, с. 27].

Но существовали и противоположные взгляды.

Минский (1905–1906 гг.) губернатор П.Г. Курлов в декабре 1906 г. был отправлен в Киев, чтобы сменить на посту губернатора А.П. Веретенникова. Там он обнаружил ситуацию, схожую с тамбовской. При киевском губернаторе А.П. Веретенникове, по сведениям П.Г. Курлова, «...евреи имели право жить на одной стороне улицы, а на другой – нет» [12, с. 69]. Многочисленные жалобы на подобные ограничения доходили до киевского генерал-губернатора В.А. Сухомлинова, которого киевские правые считали «другом евреев» [12, с. 64]. Назревал конфликт между губернатором и генерал-губернатором, П.А. Столыпину пришлось перевести А.П. Веретенникова в Кострому.

П.Г. Курлов взял все еврейские дела в свои руки. При их рассмотрении П.Г. Курлов старался «...допускать – насколько это зависело от меня – всевозможные облегчения» [12, с. 70]. П.Г. Курлов отмечал, что: «В Киеве окончательно подтвердилось мое мнение, составленное еще в Минске, о вредности ограничений для евреев, которые становятся врагами правительства, и в то же время ограничения эти воспитывают ненависть к ним в коренном населении» [12, с. 70].

Виленский (1906–1912 гг.) губернатор Д.Н. Любимов после революции столкнулся с обвинениями в причастности к организации Кишиневского погрома 1903 г., так как состоял начальником канцелярии министра внутренних дел В.К. Плеве. В мемуарах Д.Н. Любимов отмечал, что в его защиту выступил один из присутствующих на заседании по этому делу евреев, работавших в Вильно в то время, когда Д.Н. Любимов управлял губернией: «...у нас за все годы, как вы были, ни одного погрома не было, и в этом мы, евреи, видели вашу заслугу... по-

тому мне думается, что если товарищ такой-то у себя в губернии, где хозяином он был, злодейств этих не делал и другим не позволял, то не похоже, чтобы он какие-то планы для Кишинева разрабатывал...» [13, с. 91].

М.М. Осоргин, гродненский (1903–1905 гг.) и тульский (1905 г.) губернатор, считал предвзятой мысль о том, что евреи «враги христианства деятельные и всегда нам строят козни» [14, с. 586]. После отставки из Тулы М.М. Осоргин отмечал беспокойство местных евреев относительно того, что без прежнего губернатора в городе стоит ожидать погромов – власть над губернией на время перешла к вице-губернатору А.Н. Хвостову [14, с. 752].

Полной противоположностью Н.П. Муратова в отношении к евреям был бессарабский (1903–1904 гг.) и тверской (1904–1905 гг.) губернатор С.Д. Урусов. Он проанализировал историю направленного против евреев дискриминационного законодательства и пришел к выводу о необходимости его отмены [15, с. 481]. С.Д. Урусов сменил на посту бессарабского губернатора Р.С. фон Раабена сразу после Кишиневского погрома в 1903 г. с намерением «...не только не проявлять относительно евреев чувства отчужденности, предвзятого недоверия, но, напротив, стараться всегда последовательно и твердо стоять на той точке зрения, что евреи такие же русские подданные, как и все прочее население России, пользующееся в отношении безопасности наравне с другими покровительством законов и властей» [15, с. 348]. С.Д. Урусов противостоял деятельности вице-губернатора В.Г. Устругова, который занимался всеми делами, касающимися евреев: «Общее направление губернского правления состояло в стеснении евреев, доходившем до извращения закона; но иногда по отдельным делам допускались им послабления, заставлявшие предполагать небескорыстный повод» [15, с. 354].

В середине января 1904 г. С.Д. Урусов прибыл в Санкт-Петербург для участия в комиссии по пересмотру текущего ограничительного законодательства в отношении евреев: «Председателем ее был назначен князь И.М. Оболенский, бывший херсонский губернатор и затем харьковский губернатор, а в числе членов ее я запомнил: ковенского губернатора Ватаци, виленского – графа Пале-

на, варшавского – Мартынова, могилевского – Клинберга» [15, с. 482]. Таким образом, губернаторский корпус был достаточно широко представлен в комиссии. С.Д. Урусов отмечал, что среди членов комиссии установилось два течения. Меньшинство, к которому принадлежал сам С.Д. Урусов, выступало за отмену ограничительного законодательства, большинство же склонялось к его сохранению [15, с. 486]. Однако работа комиссии была свернута из-за Русско-японской войны и необходимости присутствия губернаторов в подчиненных губерниях.

Таким образом, антисемитизм вряд ли можно считать общей характеристикой для всех руководителей губерний этого периода, но в то же время часть губернаторов разделяли подобные идеи, а Н.П. Муратов представлял собой наиболее крайнее проявление подобных взглядов в среде чиновников.

Обращаясь к законам Российской империи, Н.П. Муратов отмечает, что законы о состоянии различных сословий в смысле предоставления или ограничения прав ясны и определены. Права могут быть отняты только по суду, а расширены лишь в законодательном порядке. Наличие черты оседлости предполагало ограничение в праве выбора места жительства для евреев [16, с. 99-105]. В законе прописаны случаи, при которых евреи могли получить право проживания вне черты оседлости. Но существовало положение, помогавшее обойти ограничение не в обход, а в силу того же закона: «Министерству внутренних дел и губернаторам было предоставлено, по своему усмотрению, разрешать евреям жить в недозволенных местностях, если, по имеющимся о них сведениям, они являлись полезным для населения элементом» [1, с. 254].

Для Н.П. Муратова остается неясным, по каким критериям отличить полезного для населения еврея. Поэтому губернатор берет за правило не использовать право-усмотрение, кроме тех случаев, когда инициатива исходит от министра внутренних дел. Для любых других ведомств и частных лиц делать исключения нельзя [1, с. 255].

Н.П. Муратов на свой вкус поставил в губернском правлении делопроизводство, касающееся евреев. Никто из губернского правления, кроме делопроизводителя-докладчика, не должен был знать содержания

дел по евреям. Делопроизводитель составлял журналы дел и докладывал советникам, если те отказывались подписать – дело разбирал уже губернатор. Исправникам и полицмейстерам о делах об обнаруженных в губернии бесправных евреях было сказано, что расследование будет проводиться лишь с целью узнать, кто должен был регистрировать еврея и почему о нем не было сообщено в губернское правление. Никакие оправдания в расчет не принимались, виновных увольняли. Это правило оказалось самым жестоким, так как сразу подняло цену взяток в несколько раз. Как писал Н.П. Муратов: «Вот и все мое новаторство по еврейскому вопросу, сводившееся собственно к уничтожению не только материального, но и морального взяточничества, которых, особенно последнего, считавшегося совершенно невинным, было есть и будет так много не только в жизни русского народа, но и в жизни других стран» [1, с. 256].

Однако первоначально задуманный Н.П. Муратовым порядок ведения дел не работал по намеченному плану. Проблема была в отсутствии ключевой фигуры – делопроизводителя-докладчика. Так, у одного из занимавших эту должность чиновника «нервы его оказались никуда не годными и совершенно не выносили театральных сцен трагического пошиба, которыми его угощали посетители» [1, с. 257].

Однако в начале 1909 г. Н.П. Муратов нашел подходящего человека.

Тамбовский вице-губернатор Н.Ю. Шильдер-Шульднер привез его с собой из командировки. Им оказался волостной писарь, «кровный малоросс» О.Г. Шевела [1, с. 257].

С этого момента еврейскими делами занимался только О.Г. Шевела, а от губернатора требовалась лишь защита принятых решений в вышестоящих инстанциях. О.Г. Шевела впоследствии отмечал, что еврейские дела вполне законно вести можно только с Н.П. Муратовым [1, с. 259].

Н.П. Муратов в делах, касающихся евреев, следовал скорее духу, нежели букве закона. Характерным примером этого может служить попытка С.М. Старикова оформить удостоверение для права на жительство вне черты оседлости для своего сына на имя Евгений. Губернатор отказал ему, сославшись на то, что иудей не может носить христиан-

ского имени и потребовал объявить настоящее имя сына. Когда С.М. Стариков спросил, почему еврей не может иметь христианского имени, ответ Н.П. Муратова был предсказуем: «А потому, – резко сказал я, – вашего сына нельзя назвать Евгением, что представитель народа, распявшего Христа, не может носить имя того святого, который принял мученический венец с именем Христа на устах. Теперь поняли? И до свиданья!» [1, с. 265]. Здесь закон встал на сторону С.М. Старикова, на что указывает распоряжение департамента Общих дел от 27 мая 1911 г., его сын имел право на удостоверение под своим христианским именем – «мотив отказа в данном случае является необоснованным»¹⁸. Несмотря на то, что Н.П. Муратов старался оформлять свои действия законным путем, он все равно приобрел славу губернатора, в лице которого «в провинции администрация совершенно утратила представления о законности» [17, с. 123].

В этом заключается парадокс антисемитской кампании 1909–1912 гг. в Тамбовской губернии. При действующем дискриминационном законодательстве за несколько лет целенаправленной травли губернатор ничего не смог поделать с присутствием С.М. Старикова в губернии. При этом сам Н.П. Муратов встречал постоянные препятствия в стремлении избавиться от неугодного директора музыкального училища. На защиту С.М. Старикова встали высшая аристократия и элита имперской бюрократии в лице руководства ИРМО и тамбовское общество, в том числе предводитель дворянства Н.Н. Чолокаев, и значительная часть губернских чиновников.

Позиция Н.П. Муратова не находила поддержки и в центральном аппарате МВД, если не считать за таковую молчание П.А. Столыпина. Кроме того, губернатору прямо указывали на возможность использо-

вания права-усмотрения в деле С.М. Старикова, от которого тамбовский губернатор демонстративно отказался [1, с. 260].

Однако нельзя говорить и о том, что антисемитизм был свойственен только Н.П. Муратову. Такие идеи имели поддержку в среде чиновничества. Губернатор смог сформировать отвечающий своим требованиям аппарат по еврейским делам из тамбовских чиновников, разделяющих его взгляды. Н.П. Муратов находил людей, от имени которых мог действовать, таких как генерал-майор Н.Я. Жданович или возмущенный родитель, в жалобе описывающий происходящие в музыкальном училище нарушения и негативное влияние С.М. Старикова на учеников¹⁹.

В деле С.М. Старикова поддержка со стороны ИРМО скорее обусловлена цеховой солидарностью с композитором, благодаря которой его происхождение отошло на второй план, а не сочувствием к несправедливо преследуемому властями человеку – другие евреи в Тамбовской губернии на подобное заступничество надеяться не могли. Местные оппозиционные деятели в защите С.М. Старикова видели еще один фронт политической борьбы с правительством, при первой же реальной угрозе своим интересам, как в случае с перспективой закрытия Коннозаводческого клуба, публичная поддержка директора музыкального училища прекратилась.

Сам же Н.П. Муратов не ощущал за собой никакой вины в преследовании евреев, перекладывая ее на пострадавших от антисемитской кампании 1909–1912 гг.: «...моя роль совершенно ничтожна, и если евреи кого-нибудь могут обвинять, то лишь того, презренная рука которого убила нашего дорогого Петра Аркадьевича. Евреи слишком развлекались и веселились после смерти того, кто так много сделал для России, теперь они в Тамбове носят действительный траур»²⁰.

¹⁹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 6848. Л. 115-115об.

²⁰ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 7659. Л. 340об.

Список литературы

1. Муратов Н.П. Записки тамбовского губернатора. Тамбов: Пролетарский светоч, 2007. 436 с.
2. Соловьев Ю.Б. Самодержавие и дворянство в 1907–1914 гг. Л.: Наука, 1990. 267 с.
3. Лямин С.К., Ловцов В.А. Война и мир тамбовского губернатора // Родина. 2018. № 12. С. 108-112.
4. Островцов А. Последние могики старого строя. М.: Воля, 1917. 86 с.
5. Аверченко А.Т. Собрание сочинений: в 13 т. М.: Дмитрий Сечин, 2012. Т. 5. Сорные травы. 416 с.
6. Брехт Б. Стихотворения. Рассказы. Пьесы. М.: Худ. лит., 1972. 816 с.

7. Туманова А.С. Консерватор во власти: губернатор Н.П. Муратов // Отечественная история. 2003. № 3. С. 103-113.
8. Канищев В.В. Деятельность тамбовского губернатора Н.П. Муратова в контексте борьбы консервативной и либеральной региональных политических элит: 1906–1912 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2005. 23 с.
9. Финдейзен Н.Д. Дневники, 1909–1914. СПб.: Дмитрий Буланин, 2013. 374 с.
10. Рахманинов С.В. Литературное наследие: в 3 т. М.: Сов. композитор, 1978. Т. 1. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. 648 с.
11. Кошко И.Ф. Воспоминания губернатора. [1905–1914 г.]: Новгород – Самара – Пенза. Пг.: Тип. «Содружество», 1916. 259 с.
12. Курлов П.Г. Гибель Императорской России. М.: Современник, 1991. 255 с.
13. Любимов Д.Н. Русское смутное время. 1902–1906. По воспоминаниям, личным заметкам и документам. М.: Кучково поле, 2018. 560 с.
14. Осоргин М.М. Воспоминания, или Что я слышал, что я видел и что я делал в течение всей моей жизни, 1861–1920. М.: Российский Фонд культуры, 2009. 999 с.
15. Урусов С.Д. Записки. Три года государственной службы. М.: Нов. лит. обозрение, 2009. 856 с.
16. Мыш М.И. Руководство к русским законам о евреях. СПб.: Тип. А. Бенке, 1914. 652 с.
17. Изгоев А.С. П.А. Столыпин: Очерк жизни и деятельности. М.: К.Ф. Некрасов, 1912. 133 с.

References

1. Muratov N. P. *Zapiski tambovskogo gubernatora* [Notes of the Tambov Governor]. Tambov, Proletarskiy svetoch Publ., 2007, 436 p. (In Russian).
2. Solovyev Y.B. *Samoderzhaviye i dvoryanstvo v 1907–1914 gg.* [Autocracy and Nobility in 1907–1914]. Leningrad, Nauka Publ., 1990, 267 p. (In Russian).
3. Lyamin S.K., Lovtsov V.A. *Voyna i mir tambovskogo gubernatora* [War and peace of the Tambov governor]. *Rodina* [Homeland], 2018, no. 12, pp. 108-112. (In Russian).
4. Ostrovtsov A. *Posledniye mogikane starogo stroya* [The Last Mohicans of the Old Order]. Moscow, Volya Publ., 1917, 86 p. (In Russian).
5. Averchenko A.T. *Sobraniye sochineniy: v 13 t. T. 5. Sornyye travy* [Collected Works: in 13 vols. Vol. 5. Weeds]. Moscow, Dmitriy Sechin Publ., 2012, 416 p. (In Russian).
6. Brecht B. *Stikhotvoreniya. Rasskazy. P'yesy* [Poems. Stories. Plays]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1972, 816 p. (In Russian).
7. Tumanova A.S. *Konservator vo vlasti: gubernator N.P. Muratov* [Conservative in power: governor N.P. Muratov]. *Otechestvennaya istoriya – National History*, 2003, no. 3, pp. 103-113. (In Russian).
8. Kanishchev V.V. *Deyatel'nost' tambovskogo gubernatora N.P. Muratova v kontekste bor'by konservativnoy i liberal'noy regional'nykh politicheskikh elit: 1906–1912 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Activities of the Tambov Governor N. P. Muratov in the Context of the Struggle Between Conservative and Liberal Regional Political Elites: 1906–1912. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2005, 23 p. (In Russian).
9. Findeyzen N.D. *Dnevnik, 1909–1914* [Diaries, 1909–1914]. St. Petersburg, Dmitriy Bulanin Publ., 2013, 374 p. (In Russian).
10. Rakhmaninov S.V. *Literaturnoye nasledie: v 3 t. T. 1. Vospominaniya. Stat'i. Interv'yu. Pis'ma* [Literary Heritage: in 3 vols. Vol. 1. Memories. Articles. Interview. Letters]. Moscow, Sovetskiy kompozitor Publ., 1978, 648 p. (In Russian).
11. Koshko I.F. *Vospominaniya gubernatora. [1905–1914 g.]: Novgorod – Samara – Penza* [Memoirs of the Governor. [1905–1914]: Novgorod – Samara – Penza]. Petrograd, Typography "Sodruzhestvo", 1916, 259 p. (In Russian).
12. Kurlov P.G. *Gibel' Imperatorskoy Rossii* [The Death of Imperial Russia]. Moscow, Sovremennik Publ., 1991, 255 p. (In Russian).
13. Lyubimov D.N. *Russkoye smutnoye vremya. 1902–1906. Po vospominaniyam, lichnym zametkam i dokumentam* [Russian Time of Troubles. 1902–1906. From Memories, Personal Notes and Documents]. Moscow, Kuchkovo pole Publ., 2018, 560 p. (In Russian).
14. Osorgin M.M. *Vospominaniya, ili Chto ya slyshal, chto ya videl i chto ya delal v techeniye vsey moyey zhizni, 1861–1920* [Memories, or What I Heard, What I Saw and What I Did Throughout My Life, 1861–1920]. Moscow, Russian Culture Fund Publ., 2009, 999 p. (In Russian).
15. Urusov S.D. *Zapiski. Tri goda gosudarstvennoy sluzhby* [Notes. Three Years of Civil Service]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2009, 856 p. (In Russian).

16. Mysh M.I. *Rukovodstvo k russkim zakonam o evreyakh* [Guide to Russian Jewish Laws]. St. Petersburg, Typography of A. Benke, 1914, 652 p. (In Russian).
17. Izgoyev A.S. *P.A. Stolypin: Ocherk zhizni i deyatel'nosti* [P.A. Stolypin: Essay on Life and Work]. Moscow, K.F. Nekrasov Publ., 1912, 133 p. (In Russian).

Информация об авторе

Ловцов Владимир Александрович, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vladimirlovtsovdotcom@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6819-6554>

Поступила в редакцию 13.10.2020 г.

Поступила после рецензирования 10.11.2020 г.

Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the author

Vladimir A. Lovtsov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vladimirlovtsovdotcom@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6819-6554>

Received 13 October 2020

Reviewed 10 November 2020

Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-177-183
УДК 930.85

Пути развития советского изобразительного искусства в контексте полемики В.И. Ленина и А.А. Богданова

Степан Сергеевич БАКАРЯГИН

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
150003, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Советская, 14
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2563-4312>, e-mail: stepan280694@yandex.ru

Ways of development of Soviet fine art in the context of the polemics of V.I. Lenin and A.A. Bogdanov

Stepan S. BAKARYAGIN

P.G. Demidov Yaroslavl State University
14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2563-4312>, e-mail: stepan280694@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены философские разногласия В.И. Ленина и руководителя Пролетарских культурно-просветительных организаций А.А. Богданова. Указано, что после Октябрьской революции 1917 г. их взгляды трансформировались в дискуссию о сущности, основании и задачах пролетарской культуры. Ранее данная тема являлась преимущественно предметом философских изысканий, но не становилась частью исторического исследования. Была предпринята попытка оценить влияние идей В.И. Ленина и А.А. Богданова на формирование различных подходов к культурной политике советской власти в 1920-е гг. В ходе работы были применены традиционные для исторической науки историко-генетический и историко-сравнительный методы. Использование социокультурного метода позволило рассмотреть взгляды партийных идеологов на культуру как систему ценностей, сложившихся до революции и получивших развитие в последующие годы. Было отмечено, что на рубеже 1910–1920-х гг. полемика В.И. Ленина и А.А. Богданова вышла за пределы частных противоречий и обусловила появление двух возможных тенденций в развитии советского изобразительного искусства. Были сделаны выводы об утверждении официальной точки зрения на культурную политику, основанной на традициях реалистического искусства.

Ключевые слова: пролетарская культура; В.И. Ленин; А.А. Богданов; советское изобразительное искусство; Пролеткульт; Советская Россия

Для цитирования: Бакарягин С.С. Пути развития советского изобразительного искусства в контексте полемики В.И. Ленина и А.А. Богданова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 177-183. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-177-183

Abstract. We examine the philosophical differences between V.I. Lenin and the head of the Proletarian cultural and educational organizations A.A. Bogdanov. It is pointed out that after the October Revolution of 1917, their views were transformed into a discussion about the essence, foundation and tasks of proletarian culture. Previously, this topic was mainly the subject of philosophical research, but did not become part of historical research. The author of the article made an attempt to assess the influence of the ideas of V.I. Lenin and A.A. Bogdanov on the formation of various approaches to the cultural policy of the Soviet government in the 1920s. In the course of the work, historical-genetic and historical-comparative methods, traditional for historical science, were applied. The use of the sociocultural method made it possible to consider the views of party ideologists on culture as a system of values that developed before the revolution and developed in subsequent years. It was noted that at the turn of the 1910–1920s polemics of V.I. Lenin and A.A. Bogdanov went beyond the limits of private contradictions and led to the emergence of two possible

trends in the development of Soviet fine arts. Conclusions were made about the approval of the official point of view on cultural policy based on the traditions of realistic art.

Keywords: proletarian culture; V.I. Lenin; A.A. Bogdanov; Soviet fine arts; Proletkult; Soviet Russia

For citation: Bakaryagin S.S. Puti razvitiya sovetskogo izobrazitel'nogo iskusstva v kontekste polemiki V.I. Lenina i A.A. Bogdanova [Ways of development of Soviet fine art in the context of the polemics of V.I. Lenin and A.A. Bogdanov]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 177-183. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-177-183 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В первые послереволюционные годы, наблюдая ситуацию в стране и внутри партии, В.И. Ленин все большее внимание стал уделять вопросам развития культуры. При этом позиция председателя Совета Народных Комиссаров РСФСР существенно расходилась со взглядами другого видного идеолога партии – А.А. Богданова, который после Февральской революции возглавил Пролетарские культурно-просветительные организации (Пролеткульт).

Корни дискуссии В.И. Ленина и А.А. Богданова имели более чем десятилетнюю предысторию. Своей известной работой «Материализм и эмпириокритицизм» (1909) Владимир Ильич достаточно жестко отреагировал на опубликованную ранее книгу А.А. Богданова «Эмпириомонизм» (1906) и выразил свое неприятие махистских идей. Немалая доля исследователей в качестве основной причины конфликта видит не философский, а политический подтекст. Данное утверждение обосновывается тем, что В.И. Ленин не желал допустить возникновения «еретических» настроений в рядах партии и выступал резко против попыток А.А. Богданова примирить марксизм с эмпириокритицизмом [1, с. 299]. По мнению А.Е. Рыбаса, отождествление спорных моментов в философии с политическими амбициями не может считаться допустимым. В то же время при анализе содержания полемики исследователь приходит к выводу, что философские взгляды оппонентов являются во многом схожими, речь идет лишь «о словах». Те мысли, которые А.А. Богданов выразил с помощью «многочисленной и запутанной философской и научной терминологии», В.И. Ленин сформулировал относительно лаконично [2, с. 61].

Нам важен исход не столько этого их философского спора, а проистекающей из него полемики о сущности пролетарской культуры и способах осуществления куль-

турной революции. К рубежу 1910–1920-х гг., когда философские «страсти» между В.И. Лениным и А.А. Богдановым относительно улеглись, дискуссия о проблемах современной культуры приобрела первостепенное значение. Если мы допустим представленную выше точку зрения, что в философии обоих мыслителей было действительно немало общего, то в спорах о практическом развитии советской культуры, на наш взгляд, позиции соратников по партии, а теперь идейных оппонентов, разошлись окончательно.

Важной чертой указанного периода является выход дискуссии за рамки частной полемики. В.И. Ленин возглавил правительство, А.А. Богданов – Пролеткульт. Теперь партийные идеологи представляли не столько две противоположные точки зрения, сколько две тенденции дальнейшего развития советской культуры.

Две линии философских и культурных разногласий В.И. Ленина и А.А. Богданова оказались тесно связанными, поскольку идеи австрийского ученого Э. Маха, под влиянием которого находился последний, способствовали переоценке взглядов не только на теорию познания, но и на искусство. Известный физик, внесший существенный вклад в становление и развитие эмпириокритицизма, полагал, что «все метафизическое, как нечто праздное и нарушающее экономии науки, должно быть из нее изгнано» [3, с. 45]. Он не представлял положения исследователя, который «до начала самостоятельного мышления был бы вынужден опровергнуть каждую философскую систему в отдельности» [3, с. 299]. Другой «отец» эмпириокритицизма и единомышленник Э. Маха по многим вопросам – философ Р. Авенариус высказывал схожую позицию: «Развитие научного мышления идет по принципу наименьшей меры сил <...> Мышление об опытном материале освобождается от всего, что не дано в опыте, то

есть на мышление расходуется лишь столько силы, сколько требует сам предмет» [4, с. 23].

Говоря несколько иными словами, мы имеем ситуацию, при которой исследователь преднамеренно отказывается от накопленного предшествующими поколениями опыта, чтобы он не мешал в его собственных изысканиях. При этом для «чистоты» эксперимента делается выборка знания, способного, согласно субъективным представлениям, помочь в его осуществлении, а все остальное за непригодностью отсекается. При знакомстве с работами Э. Маха и Р. Авенариуса складывается ощущение, что принципы «экономии мышления» они распространяли, прежде всего, на проблемы научного познания. Возможно, Э. Мах и Р. Авенариус действительно рассматривали применение своих идей по отношению к искусству, но едва ли догадывались, что именно в этой области их влияние окажется наиболее сильным. В то же время здесь не было случайности. Искусство, как средство познания мира, вписывается в сферу интересов гносеологии. Именно в искусстве ярче и нагляднее проявляется субъективность ощущения. Художник при таком подходе не обязан соотносить созданный им образ с опытом предшественников и вследствие этого он становится ближе к «экономии мышления».

А.А. Богданов выразил свое понимание эмпириокритицизма более решительным образом. Во вступительной статье к «Анализу ощущений» Э. Маха от 4 сентября 1906 г. он писал следующее: «Колоссальной является критическая работа, выполненная Э. Махом в его беспощадной борьбе против всевозможных фетишей научного и философского познания <...> У Э. Маха многому можно научиться. А в наше бурное время, в нашей залитой кровью стране особенно дорого то, чему он учит больше всего: спокойная неуклонность мысли, строгий объективизм метода (весьма спорно с учетом той роли, которую Э. Мах отводил психологическим факторам, усиливающим субъективность восприятия опыта. – С. Б.), беспощадный анализ всего принятого на веру, беспощадное истребление всех идолов мысли» [3, с. 36-38].

Философские воззрения, унаследованные А.А. Богдановым от махизма, нашли свое воплощение в его взглядах на пролетарское искусство. «Подобно науке, – полагал

он, – искусство служит для собирания воедино человеческого опыта; только оно его организует не в отвлеченных понятиях, а в живых образах. Благодаря такому характеру искусство демократичнее науки, оно ближе к массам, шире в них распространяется» [5, с. 98]. Но яркие высказывания А.А. Богданова на этот счет приобретали другую окраску, когда речь заходила о реализации данных принципов. Ученый воспринимал культуру лишь как инструмент, где цель науки сводилась к созданию «плана завоевания природы», а искусство выступало в качестве орудия «социальной организации людей» [6, с. 19-20]. Упрощенное понимание культуры привело А.А. Богданова к мысли о возможности применять научные методы познания по отношению к искусству. Не принималась во внимание самодостаточность этих областей культуры, которые в силу естественных причин развиваются по своим законам, и даже наличие точек соприкосновения не позволяет считать убедительным утверждение, что «научная критика может облегчить искания художника» [6, с. 450]. Кроме того, если критика пролетарского искусства делает акцент лишь на его содержании, как то предусматривал А.А. Богданов, она становится односторонней и исключает оценку формального решения произведения, требующего исполнительского мастерства художника [6, с. 443].

Теория, столкнувшаяся с реальностью, приобрела соответствующее ей воплощение. К.С. Малевич, будучи сторонником махистского принципа экономии мышления, применил его в своих постулатах и перенес их на абстрактное искусство. Он утверждал следующее: «...человек, как существо, был во всех образах мира и шел только экономическим путем, <...>, отсюда экономия является одной магистралью всего творческого движения <...>. Новый город единой личностью будет строиться на общеэкономических началах. Его формы возникнут от диктатуры экономии, но не художественного начала [7, с. 120]. Приверженность таким принципам, как уклон от исторического опыта, отрицание традиций, которые якобы служат помехой художнику в обретении нового опыта, искусствовед В.С. Манин распространяет на футуризм в целом [8, с. 16].

Махизм в отечественном искусстве не был бы столь одиозным, если бы его пред-

ставители не пытались агрессивно внедриться со своими замыслами в наследие «старой» культуры, полностью заменить ее, не допуская альтернативного сосуществования. Деятели авангарда считали свое творчество истинно пролетарским искусством, и некоторые из них обладали достаточными полномочиями, чтобы воплотить свои идеи в жизни. В созданный в мае 1918 г. отдел Изобразительных искусств Народного комиссариата просвещения (ИЗО Наркомпроса), в его различные секции и коллегии входили В.Е. Татлин, К.С. Малевич, О.М. Брик, В.В. Кандинский и др. При их непосредственном участии было составлено весьма радикальное обращение отдела к рабочим и художникам (1918–1919): «...революционеры художественных форм протянули руку революционерам жизни <...> Только те, которые ломают и разрушают формы, чтобы создать новые, – пусть будут с вами, ибо у них и у вас одна мысль – революция» [8, с. 17].

Деятели Пролеткульта (А.А. Богданов, П.И. Лебедев-Полянский, С.С. Кривцов) не симпатизировали футуризму, и даже заявляли, что они настроены против «футуристических кривляний» [8, с. 29]. Пролетарские культурно-просветительные организации, созданные в сентябре 1917 г., позиционировали себя в качестве неправительственных. После Октябрьской революции Пролеткульт объявил о независимости и отрекомендовался единственным представителем рабочего класса в сфере культуры. Планировалось «лабораторным путем» взрастить принципиально новые формы культурной работы и «в дальнейшем передать [их. – С. Б.] государству для претворения в жизнь» [8, с. 24–25].

В результате, с одной стороны, мы имеем неприятие футуризма и иных современных направлений в искусстве, с другой – можем видеть, что деятели Пролеткульта во многом разделяли взгляды художников-авангардистов на дореволюционную культуру и предшествующий художественный опыт. А.А. Богданов заявлял: «Социализм осуществится тогда, когда старому культурному миру, с его опытом тысячелетий и вполне сложившимися методами, будут противопоставлены не только политическая сила и «хозяйственный план», а новый мир культуры, с новыми, высшими методами...» [6, с. 334]. Не называя конкретных способов, руководи-

тель Пролеткульта определял следующую задачу для пролетарского искусства – «установить его границы, ясно определить его рамки, чтобы оно не расплывалось в окружающей культурной среде, не смешивалось с искусством старого мира» [5, с. 159]. При этом повторимся, не озвучивались критерии, способные провести четкое разграничение старой культуры, от призрачной новой. Культура нового мира действительно была похожа на иллюзию, поскольку ее творцы, родившиеся в старом мире и им же обученные, старались внушить себе и окружающим, что они готовы создать настоящее пролетарское искусство.

Каким образом В.И. Ленин реагировал на высказывания А.А. Богданова и его последователей? Согласно точке зрения В.М. Межуева, обращение В.И. Ленина к вопросам культуры достигло своего пика после Октябрьской революции. В дореволюционный период лидер большевиков зачастую ограничивался общей оценкой «сути, роли и смысла культуры в капиталистическом обществе» [9, с. 344–345]. Принимая данное замечание, полагаем также, что в формулировке некоторых культурных задач В.И. Ленин был близок к своему оппоненту. Неслучайно план монументальной пропаганды, озвученный вождем, в сущности ставил искусство на службу политике. И этот фактор был достаточно близок суждениям А.А. Богданова об искусстве, как «орудии социальной организации». Кроме того, и В.И. Ленин, и А.А. Богданов большое внимание уделяли проблеме воспитания человека новой эпохи, лишенного мещанских привычек и вкусов. Однако в методах решения этих задач, использования той или иной основы для их реализации мнения идеологов расходились.

Исходя из позиции А.А. Богданова, была «нужна новая интеллигенция, выходящая из среды пролетариата, но не уходящая от него, проникнутая его общими переживаниями» [10, с. 12]. В.И. Ленин на этот счет иллюзий не питал. Он понимал, что пролетариат в силу своего невысокого уровня грамотности не способен представить передовую культуру, и поэтому говорил следующее: «Нужно взять всю культуру, которую капитализм оставил, и из нее построить социализм. Нужно взять всю науку, технику, все знания, искусство. Без этого мы жизнь коммунистического об-

щества построить не можем. А эта наука, техника, искусство – в руках специалистов и в их головах» [11, с. 55]. А.А. Богданов тоже высказывался об использовании старой культуры, но объяснял это весьма своеобразно. Он считал возможной ситуацию, что новая культура была способна ассимилировать наследие прошлого и преобразовать его «на свой лад» [10, с. 7].

В оценке ситуации революционер В.И. Ленин выступил традиционалистом и на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи 2 октября 1920 г. произнес: «Пролетарская культура не является выскочившей неизвестно откуда, не является выдумкой людей, которые называют себя специалистами по пролетарской культуре. Это все сплошной вздор. Пролетарская культура должна явиться закономерным развитием тех запасов знания, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества...» [12, с. 267-268].

К этому времени стало усиливаться неприятие трудящимися произведений художников-футуристов. В. Кунавин, один из руководителей Пролеткульта, сообщал: «...трудовые массы начинают разбираться в преподносимом им материале и решительным жестом отклоняют так называемое «новое», «левое» искусство» [8, с. 20-21]. Неоднократно принимались решения городских советов о демонтаже того или иного монумента, исполненного художниками «левого фронта», выражалось недовольство их подходом к оформлению народных празднеств [8, с. 21]. В том же 1920 г. к Наркомпросу поступило обращение художественной молодежи, протестующей против обучения футуризму. Студенты настаивали, чтобы их преподавателями стали художники-реалисты¹. Вышеперечисленные явления не решали двух главных задач культурной революции, которые озвучивали В.И. Ленин и правительство – «сделать искусство доступным и повысить общую культуру населения» [8, с. 32-33]. Наконец, не стоит забывать, что вкусовые предпочтения самого вождя были на стороне классического искусства, культуры, основанной на традициях [12, с. 296-297; 13, с. 88-89].

Поэтому опубликованное 1 декабря 1920 г. письмо ЦК РКП(б) «О Пролеткультах» фак-

тически наносило удар по двум целям, которыми стали одноименная организация и заодно представители «левого» фронта искусства. Правда, неумная энергия деятелей Пролеткульта не хотела мириться с партийными указаниями, и сотрудники культурно-просветительных организаций по-прежнему пытались влиять на развитие искусства, заявляя о выработке его особой, «пролетарской» формы, о необходимости поворота к производственному искусству [13, с. 65]. Последнее прекрасно вписывалось в концепцию А.А. Богданова о целесообразной и рациональной организации жизни, где не находилось места классическому станковому искусству. Критика со стороны В.И. Ленина также не останавливалась, причем теперь она была направлена не столько в адрес самого А.А. Богданова, сколько по отношению к методам построения культуры, провозглашаемых пролеткультовцами [12, с. 281-289]. Вмешательство В.И. Ленина принесло свои плоды. Деятельность Пролеткульта стала заметно угасать. Нарком просвещения А.В. Луначарский не остался в стороне и решил на изменение курса в художественной политике. Он провозгласил лозунг «Назад к Островскому, к изобразительному искусству 1860–70-х годов» [8, с. 24].

Вписываясь в канву культурных изменений, в 1922 г. создается Ассоциация художников революционной России (АХРР), первым председателем которой стал П.А. Радимов, он же последний председатель Товарищества передвижных художественных выставок (ТПХВ). Организация стала своего рода прямой отсылкой к «искусству 1860–70-х», к творчеству передвижников. Представители АХРР выступали за возвращение к традициям отечественного реалистического искусства. В.И. Ленин не застал расцвета Ассоциации, но проводимая ей линия была близка взглядам вождя на искусство, понятное «широчайшим массам трудящихся и любимое ими» [13, с. 87].

Уже через несколько лет, заручившись поддержкой государства, АХРР стала самой массовой и влиятельной творческой группировкой в стране и сохранила этот статус на протяжении всех 1920-х гг. Ее положение относительно других художественных объединений свидетельствовало об утверждении официального взгляда на искусство.

¹ Вестник работников искусств. 1921. № 4–6. С. 81.

Список литературы

1. *Стэйла Д.* Наука и революция: Рецепция эмпириокритицизма в русской культуре (1877–1910) / пер. с итал. О.А. Поповой. М.: Академический проект, 2013. 363 с.
2. *Рыбас А.Е.* К вопросу о забытой полемике (А.А. Богданов – В.И. Ленин) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2016. № 1. С. 53–62.
3. *Мах Э.* Анализ ощущений и отношение физического к психическому. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2005. 304 с.
4. *Авенариус Р.* Философия как мышление о мире сообразно принципу наименьшей меры сил. Prolegomena к критике чистого опыта: пер. с нем. М.: КомКнига, 2007. 56 с.
5. *Богданов А.А.* О пролетарской культуре. 1904–1924. Москва; Ленинград: Изд. тов-во «Книга», 1924. 344 с.
6. *Богданов А.А.* Вопросы социализма: Работы разных лет / отв. ред. Л.И. Абалкин. М.: Политиздат, 1990. 479 с.
7. *Малевич К.С.* Программная статья «Уновис» // Советское искусство за 15 лет: Материалы и документация / под ред. И.Л. Маца. Москва; Ленинград: Изогиз, 1933. 663 с.
8. *Манин В.С.* Искусство и власть: борьба течений в советском изобразительном искусстве 1917–1941 годов. СПб.: Аврора, 2008. 384 с.
9. *Межуев В.М.* Ленинская теория культурной революции как модернизационный процесс для России // Русский марксизм: Георгий Валентинович Плеханов, Владимир Ильич Ульянов (Ленин) / под ред. А.В. Булганина, Б.И. Пружинина. М.: РОССПЭН, 2013. С. 344–361.
10. *Тепляков Д.А.* Идея пролетарской культуры Александра Богданова // Советский проект 1917–1930-е гг.: этапы и механизмы реализации: сб. науч. трудов. Екатеринбург: Изд-во Урал. фед. ун-та, 2018. С. 5–15.
11. *Ленин В.И.* Успехи и трудности Советской власти // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. М.: Политиздат, 1974. Т. 38. Март–июнь 1919. С. 41–73.
12. Ленин о культуре и искусстве: сб. ст. и материалов / сост. М.А. Лифшиц. М.: Изогиз, 1938. 325 с.
13. Борьба за реализм в изобразительном искусстве 20-х годов: Материалы, документы, воспоминания / под общ. ред. П.И. Лебедева. М.: Сов. художник, 1962. 403 с.

References

1. Steyla D. *Nauka i revolyutsiya: Retseptsiya empiriokrititsizma v russkoy kul'ture (1877–1910)* [Science and Revolution: Reception of Empiriocriticism in Russian Culture (1877–1910)]. Moscow, Akademicheskiiy proyekt Publ., 2013, 363 p. (In Russian).
2. Rybas A.E. K voprosu o zabytoy polemike (A.A. Bogdanov – V.I. Lenin) [A forgotten polemics (A.A. Bogdanov – V.I. Lenin)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 17. Filosofiya. Konfliktologiya. Kul'turologiya. Religiovedeniye* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 17. Philosophy. Conflictology. Culturology. Religious Studies], 2016, no. 1, pp. 53–62. (In Russian).
3. Makh E. *Analiz oshchushcheniy i otnosheniye fizicheskogo k psikhicheskomu* [Analysis of Sensations and the Relationship of the Physical to the Mental]. Moscow, Publishing House “Territoriya budushchego”, 2005, 304 p. (In Russian).
4. Avenarius R. *Filosofiya kak myshleniye o mire soobrazno printsipu naimen'shey mery sil. Prolegomena k kritike chistogo opyta* [Philosophy as Thinking about the World in Accordance with the Principle of the Least Measure of Forces. Prolegomena to the Criticism of Pure Experience]. Moscow, KomKniga Publ., 2007, 56 p. (In Russian).
5. Bogdanov A.A. *O proletarskoy kul'ture. 1904–1924* [About Proletarian Culture. 1904–1924]. Moscow, Leningrad, “Kniga” Publ., 1924, 344 p. (In Russian).
6. Bogdanov A.A. *Voprosy sotsializma: Raboty raznykh let* [Issues of Socialism: Works of Different Years]. Moscow, Politizdat Publ., 1990, 479 p. (In Russian).
7. Malevich K.S. Programmnaya stat'ya «Unovis» [Program article “Unovis”]. *Sovetskoye iskusstvo za 15 let: Materialy i dokumentatsiya* [Soviet Art in 15 Years: Materials and Documentation]. Moscow, Leningrad, Izogiz Publ., 1933, 663 p. (In Russian).
8. Manin V.S. *Iskusstvo i vlast': bor'ba techeniy v sovetskom izobrazitel'nom iskusstve 1917–1941 godov* [Art and Power: the Struggle of Currents in Soviet Fine Arts 1917–1941]. St. Petersburg, Avrora Publ., 2008, 384 p. (In Russian).
9. Mezhyuev V.M. *Leninskaya teoriya kul'turnoy revolyutsii kak modernizatsionnyy protsess dlya Rossii* [Lenin's theory of the cultural revolution as a modernization process for Russia]. *Russkiy marksizm: Georgiy*

- Valentinovich Plekhanov, Vladimir Il'ich Ul'yanov (Lenin)* [Russian Marxism: Georgy Valentinovich Plekhanov, Vladimir Ilyich Ulyanov (Lenin)]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2013, pp. 344-361. (In Russian).
10. Teplyakov D.A. Ideya proletarskoy kul'tury Aleksandra Bogdanova [The idea of proletarian culture by Alexander Bogdanov]. *Sovetskiy proyekt 1917–1930-e gg.: etapy i mekhanizmy realizatsii* [Soviet Project 1917–1930s: Stages and Mechanisms of Implementation]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2018, pp. 5-15. (In Russian).
 11. Lenin V.I. Uspekhi i trudnosti Sovetskoy vlasti [Successes and difficulties of Soviet power]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t.* [Collected Works: in 55 vols.]. Moscow, Politizdat Publ., 1974, vol. 38, March–June 1919, pp. 41-73. (In Russian).
 12. Lifshits M.A. (compiler). *Lenin o kul'ture i iskusstve* [Lenin on Culture and Art]. Moscow, Izogiz Publ., 1938, 325 p. (In Russian).
 13. Lebedev P.I. (gen. ed.). *Bor'ba za realizm v izobrazitel'nom iskusstve 20-kh godov: Materialy, dokumenty, vospominaniya* [The Struggle for Realism in the Fine Arts of the 20s: Materials, Documents, Memories]. Moscow, Sovetskiy khudozhnik Publ., 1962, 403 p. (In Russian).

Информация об авторе

Бакарягин Степан Сергеевич, аспирант, кафедра новейшей отечественной истории. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация. E-mail: stepan280694@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2563-4312>

Поступила в редакцию 14.10.2020 г.
Поступила после рецензирования 11.11.2020 г.
Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the author

Stepan S. Bakaryagin, Post-Graduate Student, Contemporary Russian History Department. P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation. E-mail: stepan280694@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2563-4312>

Received 14 October 2020
Reviewed 11 November 2020
Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-184-190
УДК 93/94

Материальное положение студенчества в раннесоветский период

Юлия Андреевна МИКУЛЕНОК

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
117418, Российская Федерация, г. Москва, ул. Новочеремушкинская, 69
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4231-3016>, e-mail: AK-bara@yandex.ru

The financial position of students in the early Soviet period

Julia A. MIKULENOK

The Russian State University of Justice
69 Novocheremushkinskaya St., Moscow 117418, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4231-3016>, e-mail: AK-bara@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрено материальное положение студентов советских вузов в 1920-е гг. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к истории повседневности, в частности, студенчества в 1920-х гг. Основными подходами к изучению данной проблемы послужили теории психологического развития, жизненного мира и социального взаимодействия. В первое десятилетие после Октябрьской революции была проведена реформа высшей школы, ведущую роль в которой должно было сыграть пролетарское студенчество, поэтому с 1918 г. нуждающимся студентам оказывалась материальная помощь (стипендии, пайки, предоставление мест в общежитиях и др.). Однако в реалиях социально-экономических потрясений, при ежегодном росте числа учащейся молодежи, государство не могло позволить себе обеспечивать даже минимальные потребности студентов. В период эппа материальное положение большинства студентов резко ухудшается, так как студенты редко имели поддержку от родителей, оплачивали учебу, жилье, питание и бытовые нужды. Главным образом исследование базируется на письмах студентов «во власть», которые отражают широкий повседневный и эмоциональный спектр: настроения, переживания, отношение к власти и менталитет; проблемы, с которыми столкнулись студенты в результате трансформации образования и государства.

Ключевые слова: студент; материальное обеспечение; стипендия; общежитие; высшая школа; советская власть

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект 18-09-00289 А «Письма студентов «во власть» в Советской России 1920-х годов: научная подготовка комментированного издания».

Для цитирования: Микуленок Ю.А. Материальное положение студенчества в раннесоветский период // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 184-190. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-184-190

Abstract. We consider the financial situation of students of Soviet universities in the 1920s. The relevance of the study is due to the growing interest in the history of everyday life, in particular, soviet students in the 1920s. The main approaches to the study of this problem are the theories of psychological development, life world and social interaction. In the first decade after the October Revolution, a reform of higher education was carried out, in which the proletarian students were supposed to play the leading role, therefore, since 1918, financial assistance was provided to needy students (scholarships, rations, provision of places in hostels, etc.). However, in the realities of social and economic upheavals, with an annual increase in the number of young students, the state could not afford to provide even the minimum needs of students. During the New Economic Policy period, the material situation of the majority of students deteriorated sharply, since students

rarely had support from their parents, paid for their studies, housing, food and household needs. The research is mainly based on students' letters "to power", which reflect a wide everyday and emotional spectrum: moods, feelings, attitudes towards power and mentality; problems faced by students as a result of the transformation of education and the state.

Keywords: student; material support; scholarship; dormitory; higher school; Soviet authority

Acknowledgements: The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research. Project 18-09-00289 A "Students' letters "to power" in Soviet Russia in the 1920s: scientific preparation of a commented edition".

For citation: Mikulenok J.A. Material'noye polozheniye studenchestva v rannesovetskiy period [The financial position of students in the early Soviet period]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 184-190. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-184-190 (In Russian, Abstr. in Engl.)

После Октябрьской революции советское правительство провело ряд преобразований в социально-экономической и политической сферах, в том числе и в сфере образования, которое должно было в кратчайшие сроки дать стране красных специалистов. Согласно Декрету СНК РСФСР от 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения», все лица, достигшие 16 лет, независимо от гражданства, социального происхождения и пола, имеют право поступить без взимания платы за обучение в высшие учебные заведения¹. Однако первые послереволюционные годы – один из самых тяжелых периодов Советской России: необходимо было восстанавливаться после потрясений начала XX века. Поэтому переход к новой системе образования проходил в условиях острого экономического кризиса, в условиях, когда государство было не готово взять на себя обеспечение возросшего числа высших учебных заведений и студенчества. Уже в 1922 г. во всех вузах, кроме педагогических и социально-экономических, вводилась дифференцированная плата за обучение [1, с. 198]. Так, рабочие, чья заработная плата в месяц равнялась 50–75 руб. в год, платили 25 руб., 76–100 руб. – 40 руб., 101–150 руб. – 60 руб.; крестьяне, которые жили только за счет сельского хозяйства, платили от 15 до 25 руб. [2, с. 140]. Стоит заметить, что от платы освобождались выпускники рабфаков, комсомольцы, красноармейцы, сироты и командированные. А.Ю. Рожков отмечает, что советская власть обрекла непролетарское студенчество на самовывживание и заставила платить за обучение. Во второй половине 1920-х гг.

оплата за обучение колебалась от 100 до 200 руб. в год в зависимости от материального положения родителей [3, с. 73].

В 1920-е гг. изменились учебные программы, методы обучения, сменился профессорско-преподавательский состав и открывались новые учебные заведения, в том числе и для национальных меньшинств [4, с. 106]. Теперь «путевки» в высшие учебные заведения получали и выходцы из крестьянско-пролетарской среды, которые были вынуждены покинуть родные места и уехать учиться в центральные вузы. Материально приезжие студенты, как правило, не были обеспечены.

В письмах «во власть» студенты постоянно жаловались на трудное материальное положение и отсутствие поддержки со стороны родственников, что вынуждало многих студентов покинуть альма-матер и вернуться домой: «Ввиду того, что я не имею никакой связи со своими родителями, так как они находятся в Акмолинской обл[асти] Каз[ахской] республики, то, естественно, я не могу получить материальной поддержки и в институте существую исключительно по стипендии, то прошу Комиссию не отказать в получении таковой, принимая во внимание вышеизложенное, а также и мою успеваемость (максимальная)»², «поддержки совершенно ниоткуда не имею, живу самостоятельно»³, «я нахожусь в бедном состоянии <...> положение мое очень плохое, бедственное»⁴.

Типичная ситуация, иллюстрирующая положение большинства советских студентов

¹ О правилах приема в высшие учебные заведения: декрет СНК РСФСР от 02.08.1918. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

² ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. Р-408. Оп. 1. Д. 46. Л. 31об.

³ ГАКК (Государственный архив Краснодарского края). Ф. Р-361. Оп. 1. Д. 2. Л. 35.

⁴ ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-1235. Оп. 65. Д. 289. Л. 160-161об.

1920-х гг., рассказана рабфаковцем на страницах «Рабочей Москвы»: «Осенью этого года всех охватило какое-то стихийное желание учиться, учиться. Прошло с тех пор около четырех месяцев и... у многих курсантов пыл остыл. Главное – это необеспеченность рабфаковцев. На те жалкие гроши, что они получают, жить невозможно, и после долгого терпения рабочий бросает рабфак и снова становится за станок. Те же, которые пошли на вечерние курсы или на вечерние рабфаки, страдают из-за отдаленности рабфака от предприятия.

После 8 часов тяжелой работы надо немедленно бежать на рабфак. Туда едва успеешь добежать к началу и возвращаешься оттуда в 11 часов усталый, разбитый, голодный. А тут еще надо уроки готовить к завтрашнему дню.

Нет и минуты передышки. Газеты в глаза не видишь. Потерпев такой рабфаковец месяц-другой и не выдержит. Бросит.

Нужно принять срочные меры по улучшению быта рабфаковцев. Мало разрешить заниматься, нужно дать возможность заниматься»⁵.

Приезжие студенты не были обеспечены ни жильем, ни одеждой, ни питанием, что нередко становилось причиной болезней [5, с. 196]. Учебная и общественная нагрузка, бытовые трудности жизнерадостных молодых людей превратили в переутомленных и эмоционально подавленных студентов. По внешнему виду студентов трудно было отличить от грузчика, паренька с рынка или от крестьянина. Одежда и обувь были изношены, руки в мозолях, лица бледные: «Я нахожусь в крайне тяжелом положении. Семья состоит из отца 60 л[ет], матери и 4 <нрзб> и меня. Но дома у меня был пожар, сгорело все, что давало возможность семье жить. <...> Сам я больной, полный упадок сил, как следствие резкого малокровия, которое доходит до головокружения. Больше месяца у меня легочный плеврит. Да меня, кажется, видели, одна кожа да кости, скоро придется отправить для практических работ в Мединститут»⁶. По данным Д. Ласса, более 20 % студентов имели слабое здоровье, более 65 % – удовлетворительное [1, с. 367]. Только в од-

ном рабфаке им. Покровского более 45 % студентов 1-го курса были больны. Студенты страдали малокровием, болезнями легких, неврологией [6, с. 38], тифом и венерическими болезнями: «Два года пребывания в сырой и темной комнате не остались для меня безнаказанными, и в результате у меня врач констатирует ревматизм и катаральный процесс в легких. Все это привело к тому, что моя работа свелась к минимуму, и в мае м[еся]це ректор Ин[ститу]та направляет в санаторий, но отпуском не могла восстановиться, так как заболела малярией. Не оправившись от болезни, я в июле м[еся]це уехала в Гомель, и в течение летних месяцев медленно восстановилось мое пошатнувшееся здоровье»⁷; «прошу вас, товарищи, войти в мое положение и зачислить меня на стипендию, так как у меня острая материальная нужда. На моем иждивении находятся жена и дочь, грудной ребенок, а на пайке, который я получаю из рабфака, очень трудно существовать. Помощи я ниоткуда не получаю. Да и здоровье мое очень плохое. Во время зимних каникул мне пришлось лежать в больнице, где мне сделали операцию, и теперь мне, по заключению профессора Струтикова, можно есть только легкую молочную пищу, а это я не могу сделать, у меня нет средств. Все прошедшее время мне все время пришлось быть в Красной армии, в 1919 г. во время власти белых на Куб[ани] мне пришлось скитаться в красно-зеленой армии, где я и потерял здоровье»⁸.

Чтобы облегчить положение студенчества, с 1918 г. Совнарком стал оказывать материальную помощь нуждающимся студентам [7, с. 415] посредством государственных и частных стипендий. Государственные стипендии были разделены на несколько категорий: А – полное обеспечение, данная категория присваивалась командированным студентам, инвалидам Красной армии. Вторая категория – Б (частичное обеспечение) – полагалась студентам-медикам, техникам и агрономам, работающим или служащим студентам [6, с. 36]. Кроме государства, материальную помощь студентам оказывали профсоюзы, государственные организации и учреждения, кооперативы и частные организации.

⁵ Рабфаковец. Дайте возможность заниматься // Рабочая Москва. 1923. № 7 (279). С. 6.

⁶ ГАКК. Ф. Р-361. Оп. 1. Д. 3. Л. 137об.

⁷ ГАРФ. Ф. Р-374. Оп. 21. Д. 8. Л. 45об.

⁸ ГАКК. Ф. Р-361. Оп. 1. Д. 3. Л. 164.

Стипендия в первую очередь полагалась студентам, принадлежащим к пролетариату и трудовому крестьянству, академически успешным, талантливым и работоспособным. В состав стипендий входили: продовольственное (хлеб, мясо или рыба) и вещевое снабжение, общежития и денежные выдачи⁹. Ежегодно размер стипендий увеличивался, в 1924 г. стипендия московских и ленинградских студентов составляла 10 руб. и 8 руб. – в провинциальных вузах, однако данная стипендия не могла покрыть прожиточный минимум учащихся: «Довожу до вашего сведения, что я получаю госстипендию в размере 10 руб. золотом и временное жалованье профессора Двойлацкого в размере 11 руб. зол[отом]. В результате целого ряда вычетов на общежитие, членские взносы и другие отчисления остается полтора червонца. За эти полтора червонца нужно одеться, кормиться, лечиться»¹⁰. Исследования бюджетов московских студентов показывают, что в среднем в месяц они тратили около 30 руб. на еду, комнату с коммунальными услугами, бытовые услуги, принадлежности для письма и проезд [6, с. 38].

Кроме того, только 60 % студентов получало государственную поддержку [8, с. 70], поэтому нередко студенты были вынуждены искать дополнительный источник доходов. Как показывают исследования положения студенчества, около 19 % студентов (объем выборки – 14 вузов с общим числом студентов 32520 человек) зарабатывали самостоятельно [9, с. 10]: «В 1922 г. занятия в связи с тяжелыми экономическими условиями были прекращены, и я выехал из гор. Краснодара в станицу Александровскую, где работал по проведению продналога до возобновления занятий»¹¹; «В феврале м[еся]це 1923 г. я перевелась из I МГУ, где я занималась на естеств[енном] отд[елении] физмата, совмещая занятия со службой»¹². В период нэпа даже сложились механизмы предоставления студентам временной работы. Так, в Омске при отделе народного образования существовал «стол труда для студентов», который подыскивал рабочие места. Студенты шли на

службу (машинистки, фельдшера, работники аптек, клиник, культурно-просветительских организаций и др.), разгружали вагоны, работали сторожами и учителями; зимой были заняты очисткой снега [10, с. 50], а летом – в сельском хозяйстве.

Не менее острой была и жилищная проблема. Данные исследований показывают, что только 17 % студентов были удовлетворены своими жилищными условиями. Нередко студенты жили в непригодных условиях, напоминающих больше ночлежные дома. Они вынуждены были ночевать в переполненных столовых, аудиториях и библиотеках, где размещались на грязном полу. Около 2 млн студентов вообще не имели никакой жилой площади, поэтому студенты ночевали на вокзалах, в вагонах, парках [1, с. 335]. 75 % московских студентов нуждались в квадратных метрах. 80 % студентов Самарского сельскохозяйственного института не имели отдельной комнаты [11, с. 75].

Часть студентов проживала в общежитиях (правом проживания в общежитиях пользовались лица, получавшие государственную стипендию, командированные партией, профсоюзами или комсомолом), в которых бытовые условия были далеко не идеальными. Так, в общежитии I МГУ не хватало коек, поэтому студенты спали на столах, досках или же на полу, который был усыпан обвалившейся штукатуркой и грязью [12, с. 5]. Студенты воронежского общежития вспоминают, что в 1922 г. в общежитии не было ни воды, ни отопления. В доме всего было несколько жилых комнат, в остальных не было рам, окон и дверей и даже части пола. Для отопления заводили печи-буржуйки, которые топили остатками рам, дверей и досками от соседних заборов [9, с. 37]. Кроме того, в общежитиях можно было встретить всякую живность – тараканов, вшей, блох, крыс, клопов и т. д. [1, с. 339]. В условиях «жилищного голода» на одного студента в среднем приходилось менее 3 кв. м жилой площади при санитарной норме Главпрофобра в 4,5 кв. м [9, с. 39].

Первый дом пролетарского студенчества Воронежского государственного университета занимал одно большое трехэтажное здание с 41 жилой комнатой, где в среднем на одного человека приходилось 4,59 кв. м. Все комнаты студентов по своей обстановке были

⁹ О государственных и частных стипендиях для студентов: декрет СНК от 26.05.1922. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

¹⁰ ГАКК. Ф. Р-361. Оп. 1. Д. 3. Л. 213.

¹¹ ГАКК. Ф. Р-346. Оп. 2. Д. 73. Л. 21.

¹² ГАРФ. Ф. Р-374. Оп. 21. Д. 8. Л. 45.

похожи друг на друга: вдоль стен стояли железные койки с матрасами, набитыми соломой, табуретки, столы, тумбы и вешалки.

На первом этаже размещалась общая кухня, которая занимала одну небольшую комнату и вмещала только две плиты, шкаф, полку и стол [9, с. 28].

Не лучшими были условия студентов Горной академии в Гольяновке, переоборудованной из 2 корпусов бывшей частной красильной фабрики.

Путь в общежитие был длительный и не совсем приятный: необходимо было доехать до окраины города, далее студенты шли узкой тропой вдоль грязной и зловонной речки Яузы по дощатым мостикам, которые затапливались после дождей.

Водопровод и канализация в общежитии отсутствуют. Жили студенты в больших и переполненных комнатах, где в ряд стояли кровати [13, с. 4].

Часто мест в общежитиях не хватало. В Саратове из 670 студентов только 40 было размещено в общежитиях. Как правило, в одной комнате размещалось от 10 до 70 человек [14, с. 49].

Так, на страницах журнала «Крокодил» описывается типичная жилищная ситуация, в которой оказалось большинство студентов в 1920-е гг.:

«— Нету местов, — говорит комендант.

— Так куда же я?

Помощник коменданта вспомнил:

— В зверинце у нас одна койка пуста! <...>

Повели его — видит, зверинец и есть! Пол каменный, грязный, из-под камней вода течет, по бокам перегородки деланы — точь-в-точь конюшни <...>.

Смотрит, кровать на чем держится, тыл без ножек, от окна ветром дует — стекло не вставлено»¹³.

Разумеется, такая обстановка приводила к психоэмоциональному дискомфорту, который напрямую отражался на чистоте в общежитиях. В комнатах было грязно, не убрано, вещи разбросаны, столы завалены бумагой, табаком, остатками еды, книгами и т. д. На окнах, потолке и в углах висела паутина. Пол был забросан окурками и покрыт пылью, а радиаторы служили пепельницами.

Немногим лучше было положение на частных квартирах, которые стоили в несколько раз дороже, чем комнаты в общежитиях: «Как войдешь, сразу замечаешь неприглядность узкой и маленькой комнаты, почти лишенной мебели. В ней живут трое, иногда больше. <...> Два маленьких узких окна свет пропускают скудно, да и воздуха тоже не хватает. <...> Удобств для занятий нет никаких, мешает надоедливый шум со двора. <...> Санитарное состояние неважное: стены грязные, ободранные, дверь прямо на улицу. Зимой комнаты сыреют. Готовят еду и кипятки тут же, в комнате. Белье стирают и сушат тоже в ней».

Хотя за более высокую плату в данном секторе можно было найти более комфортные условия: «Комната большая, чистая и светлая, у каждого койка и маленький столик для занятий, над которым висит электрическая лампочка в 25 св.; венские стулья стоят вокруг большого стола. На стенах висят картины и портреты вождей, ученых и поэтов. Отапливается комната печью, всегда тепло и сухо. Едят в квартире хозяйки. Занятиям ничто не мешает, за исключением службы. На вопрос «Чем плоха квартира?» ответили: дорого, семь рублей с брата» [9, с. 40]. В среднем комната в общежитии обходилась студентам в 1,5–2,5 руб. в месяц, а частная комната — от 8 руб.

Не были студенты обеспечены одеждой и обувью. Нередко студенты были вынуждены занимать новое пальто или галстук для того, чтобы сходить в театр, на урок к ученику или на занятие [9, с. 44]: «В период сильных морозов, в дни похорон Ленина, мать моей жены разрешила мне надеть принадлежащую ей крытую мехом шубу, так как своей теплой одежды я не имею. Во время классных занятий шуба, находящаяся в моей комнате, была похищена. С момента хищения шубы в семействе начался ужасающий раздор. Последнее время положение мое становится безвыходным. Родные мои грубы, невежественны, требуют тем или иным путем возместить убыток. Шуба оценивается в 8 1/2 червонцев (восемь с половиной червонцев), такой суммы достать я не имею возможности, тем более что я не служу. На этой почве у меня, естественно, зарождается мысль о преступлении, пытался обратиться в некоторые из органов местной власти об ока-

¹³ К-е. Рабфаковец // Крокодил. 1923. № 5 (35). С. 574.

зании мне материальной помощи, но всюду получаю отказ»¹⁴.

Таким образом, в первое десятилетие после революции в материальном плане сту-

денты не были обеспечены. Студенты, не имеющие поддержку со стороны родителей, были вынуждены просить помощь у молодого советского государства, которое физически не могло обеспечить всех желающих.

¹⁴ ГАРФ. Ф. Р-1235. Оп. 60. Д. 99. Л. 224.

Список литературы

1. Рожков А.Ю. В кругу сверстников. Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов. М., 2014. 640 с.
2. Ермошко А.Г. Изменение социального облика студенчества Петроградского/Ленинградского университета в первые годы советской власти (1917–1925) // Вестник Пермского университета. Серия: История. 2011. № 2 (16). С. 137-144.
3. Рожков А.Ю. Студент как зеркало Октябрьской революции // Родина. 1999. № 3. С. 68-74.
4. Панин Е.В. Материально-бытовые условия жизни студенчества интернациональных и национальных коммунистических университетов Советской России (1920–1930-е гг.) // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 165-168.
5. Синанов Б.А. «Новое студенчество» Северной Осетии в 1920-е гг.: выдвиженцы в вузах СССР // Известия Алтайского государственного университета. 2009. № 4-3 (64). С. 196-198.
6. Ушмаева К.А. Культура и быт преподавателей и студентов России в 1920-е годы // Голос минувшего. Кубанский исторический журнал. 2006. № 3-4. С. 34-40.
7. Амалиева Г. «Сочувствую РКП(б), так как она дала мне возможность учиться в вузе...» Социальная поддержка и контроль студентов Казанского университета в 1920-е годы // Советская социальная политика 1920–1930-х годов: идеология и повседневность. М., 2007. С. 414-428.
8. Стребова Н.В. Материальное положение студентов саратовских вузов в 1920-е гг. // Клио. 2014. № 9 (93). С. 70-72.
9. Материальное положение студентов Воронежского университета / под ред. А.Н. Татарчукова. Воронеж, 1928. 57 с.
10. Желяков Д.В. Материально-бытовые проблемы студенчества сибирских вузов в 1920-е гг. // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 4-1 (60). С. 50-51.
11. Петаченко Г.А. Быт советского студенчества на страницах молодежных изданий 1920-х – начала 1930-х гг.) // Российские и славянские исследования. 2010. № 5. С. 75-79.
12. Кассель Л. Где же будет жить вузовец нового приема // Известия. 1928. 27 сент. С. 5.
13. Овчаров А. Гольяновка // Известия. 1928. 2 авг. С. 4.
14. Коротин Ю.Н. Материальное положение национального студенчества в 1920-е годы (на материалах средней Волги) // Актуальные проблемы истории политики и права: сб. ст. 3 Всерос. науч.-практ. конф. Пенза, 2015. С. 47-52.

References

1. Rozhkov A.Y. *V krugu sverstnikov. Zhiznennyy mir mladogo cheloveka v Sovetskoy Rossii 1920-kh godov* [In the Circle of Peers. The Life World of a Young Man in Soviet Russia in the 1920s]. Moscow, 2014, 640 p. (In Russian).
2. Ermoshko A.G. *Izmeneniye sotsial'nogo oblika studenchestva Petrogradskogo/Leningradskogo universiteta v pervyye gody sovetской vlasti (1917–1925)* [Changes in the social image of the student body at Petrograd/Leningrad University during the first goals of the Soviet regime (1917–1925)]. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Istoriya – Perm University Herald. History*, 2011, no. 2 (16), pp. 137-144. (In Russian).
3. Rozhkov A.Y. Student kak zerkalo Oktyabr'skoy revolyutsii [Student as a mirror of the October Revolution]. *Rodina* [Motherland], 1999, no. 3, pp. 68-74. (In Russian).
4. Panin E.V. Material'no-bytovyye usloviya zhizni studenchestva internatsional'nykh i natsional'nykh kommunisticheskikh universitetov Sovetskoy Rossii (1920–1930-e gg.) [Financial and living conditions of student community of international and national communistic universities in the Soviet Union in 1920–1930]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2012, no. 3, pp. 165-168. (In Russian).
5. Sinanov B.A. «Novoye studenchestvo» Severnoy Osetii v 1920-e gg.: vydvizhentsy v vuzakh SSSR [The “new students” in North Ossetia in the 1920s: promotion candidates in the USSR institutes of higher educa-

- tion]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – Izvestiya of Altai State University*, 2009, no. 4-3 (64), pp. 196-198. (In Russian).
6. Ushmayeva K.A. Kul'tura i byt преподавателей i studentov Rossii v 1920-e gody [Culture and everyday life of teachers and students of Russia in the 1920s]. *Golos minuvshego. Kubanskiy istoricheskiy zhurnal* [Voice of the Past. Kuban Historical Journal], 2006, no. 3-4, pp. 34-40. (In Russian).
7. Amaliyeva G. «Sochuvstvuyu RKP(b), tak kak ona dala mne vozmozhnost' uchit'sya v vuze...» Sotsial'naya podderzhka i kontrol' studentov Kazanskogo universiteta v 1920-e gody [“I sympathize with the RCP (b), as it gave me the opportunity to study at a university...” Social support and control of students of Kazan University in the 1920s]. *Sovetskaya sotsial'naya politika 1920–1930-kh godov: ideologiya i povsednevnost'* [Soviet Social Policy of the 1920s–1930s: Ideology and Everyday Life]. Moscow, 2007, pp. 414-428. (In Russian).
8. Strebkova N.V. Material'noye polozheniye studentov saratovskikh vuzov v 1920-e gg. [Living status of the students of Saratov higher education facilities in 1920s]. *Klio*, 2014, no. 9 (93), pp. 70-72. (In Russian).
9. Tatarukhov A.N. (ed.). *Material'noye polozheniye studentov Voronezhskogo universiteta* [Financial Situation of Students of Saratov Universities in the 1920s]. Voronezh, 1928, 57 p. (In Russian).
10. Zhilyakov D.V. Material'no-bytovyye problemy studenchestva sibirskikh vuzov v 1920-e gg. [Household and material problems of students in Siberian universities in 1920s]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – Izvestiya of Altai State University*, 2008, no. 4-1 (60), pp. 50-51. (In Russian).
11. Petachenko G.A. Byt sovetskogo studenchestva na stranitsakh molodezhnykh izdaniy 1920-kh – nachala 1930-kh gg. [Life of Soviet students on the pages of youth publications of the 1920s – early 1930s]. *Rossiyskiye i slavyanskiye issledovaniya* [Russian and Slavic Studies], 2010, no. 5, pp. 75-79. (In Russian).
12. Kassel L. Gde zhe budet zhit' vuzovets novogo priyema [Where will the student of the new admission live?]. *Izvestiya*, 1928, 27 September, p. 5. (In Russian).
13. Ovcharov A. Gol'yanovka [Golyanovka]. *Izvestiya*, 1928, 2 August, p. 4. (In Russian).
14. Korotin Y.N. Material'noye polozheniye natsional'nogo studenchestva v 1920-e gody (na materialakh sredney Volgi) [The financial situation of the national students in the 1920s (based on materials from the middle Volga)]. *Sbornik statey 3 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye problemy istorii politiki i prava»* [Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference “Current Problems of the History of Politics and Law”]. Penza, 2015, pp. 47-52. (In Russian).

Информация об авторе

Микуленок Юлия Андреевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель. Российский государственный университет правосудия, Северо-Кавказский филиал, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: AK-bara@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4231-3016>

Поступила в редакцию 10.09.2020 г.
Поступила после рецензирования 08.10.2020 г.
Принята к публикации 27.11.2020 г.

Information about the author

Julia A. Mikulenok, Candidate of History, Senior Lecturer. The Russian State University of Justice, North Caucasian Branch, Moscow, Russian Federation. E-mail: AK-bara@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4231-3016>

Received 10 September 2020
Reviewed 8 October 2020
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-191-199
УДК 94(47).084.6

Подготовка командно-начальствующего состава для Особого корпуса железнодорожных войск в Московском военно-железнодорожном училище в 1932–1941 гг.

Денис Сергеевич ЛАПАН

ФГКВОУ ВО «Военный университет»

Министерства обороны Российской Федерации

123001, Российская Федерация, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>, e-mail: denis_lapay@mail.ru

The Special Corps of Railway Troops' command and control staff training in the Moscow Military Railway School (1932–1941)

Denis S. LAPAY

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

14 Bolshaya Sadovaya St., Moscow 123001, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>, e-mail: denis_lapay@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено деятельности Московского военно-железнодорожного училища по подготовке командно-начальствующего состава для Особого корпуса железнодорожных войск в период своего существования с 1932 по 1941 г. Актуальность темы обусловлена недостаточной проработанностью в отечественной историографии вопросов строительства и подготовки военных кадров Особого корпуса железнодорожных войск в целом, а также малой степенью изученности аспектов подготовки командно-начальствующего состава в Московском военно-железнодорожном училище. Проведен факторный анализ обоснования исторической необходимости создания училища. Раскрыты основные направления деятельности органов военного управления, руководящего и преподавательского состава училища по подготовке специалистов для железнодорожных войск Рабоче-крестьянской Красной армии. Исследован опыт развертывания учебно-материальной базы военно-учебного заведения в ограниченные сроки. Отмечены особенности системы комплектования училища переменным составом. Проведен анализ предпосылок к расформированию училища, сделан вывод о неоправданности подобной реорганизации в марте 1941 г. в преддверии начала Великой Отечественной войны, а также необходимости восстановления исторической памяти об училище.

Ключевые слова: Московское военно-железнодорожное училище; Особый корпус железнодорожных войск; командно-начальствующий состав; учебный процесс; подготовка военных кадров; курсанты

Для цитирования: Лапан Д.С. Подготовка командно-начальствующего состава для Особого корпуса железнодорожных войск в Московском военно-железнодорожном училище в 1932–1941 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 191–199. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-191-199

Abstract. The study is devoted to the Moscow Military Railway School activities in the command and control staff qualifying for the Special Corps of Railway Troops during its existence from 1932 to 1941. The relevance of the research is due to the lack of the issues of construction and training studies of the Special Railway Corps military personnel and the little studied aspects of command and control staff training in the Moscow Military Railway School during the period of Russian historiography. Factor analysis of justification of Railway School foundation historical necessity is carried out. We reveal the main activities of the military authorities, management and teaching staff of the school to train specialists for the Railway troops of the Workers' and Peasants' Red Army. The experience of deploying the material and training base of the military school

within a limited time frame is analyzed. The specificities of the school's variable staffing system are also noted. The background for the school establishment discontinuing is analyzed, and the conclusion is drawn that this reorganization in March 1941 on the eve of the Great Patriotic War is unjustified, as well as the need to restore historical memory of the school.

Keywords: Moscow Military Railway School; Special Corps of Railway Troops; command and control staff; educational process; training of military personnel; cadets

For citation: Lapay D.S. Podgotovka komandno-nachal'stvuyushchego sostava dlya Osobogo korpusa zheleznodorozhnykh voysk v Moskovskom voyenno-zheleznodorozhnom uchilishche v 1932–1941 gg. [The Special Corps of Railway Troops' command and control staff training in the Moscow Military Railway School (1932–1941)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 191–199. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-191-199 (In Russian, Abstr. in Engl.)

2-й пятилетний план развития народного хозяйства СССР (1933–1937 гг.) определил конкретную программу дальнейшего развития железнодорожного транспорта, направленную на реорганизацию существующей инфраструктуры, организацию нового железнодорожного строительства, техническое переоснащение, а также увеличение пропускной способности железных дорог, особенно в отдаленных районах и территориях [1, с. 211–212].

Такой территорией с огромной площадью, огромными ресурсами и огромной же удаленностью от основных промышленных центров при относительно слабом хозяйственно-экономическом и военно-техническом развитии к началу 1930-х гг. являлся советский Дальневосточный край [2, с. 40].

Внешнеполитическая ситуация на Дальнем Востоке в значительной степени была обострена разгоравшимся в регионе крупномасштабным конфликтом. Советскими частями еще в 1929 г. были разгромлены китайские войска в ходе боев на Китайско-Восточной железной дороге (КВЖД). А уже в 1931 г. произошло вторжение Японии в Маньчжурию, что, в свою очередь, создавало мощный антисоветский военный плацдарм на дальневосточных границах СССР [3, с. 927–928]. Именно эти факторы и подтолкнули Советское правительство к форсированию мероприятий по развитию транспортной сети на Дальнем Востоке.

В соответствии с Постановлением Совета Труда и Оборона СССР, утвержденного Политбюро ЦК ВКП(б) 13 января 1932 г.¹, было начато формирование Особого корпуса

железнодорожных войск (ОКЖДВ). Первоначально на Корпус возлагалась задача по строительству железных дорог по заданиям Народного комиссариата путей сообщения (НКПС) дисперсно на территории всего СССР. Однако уже к началу 1934 г. все части ОКЖДВ были сосредоточены на Дальнем Востоке, где производилось крупное железнодорожное строительство, в том числе изыскания восточной части Байкало-Амурской магистрали [4, с. 10–17].

В силу специфики выполняемых задач ОКЖДВ имел двойное подчинение: с одной стороны, он являлся оперативно-тактическим соединением и подчинялся народному комиссару по военным и морским делам (НКВМ), а с другой – был крупной строительно-восстановительной организацией и выполнял указания НКПС [5, с. 72].

Однако формирование подобного рода крупного соединения специальных войск по штату военного времени [6, с. 289] общей численностью в 55 тысяч человек² практически не было подкреплено не только материально-технически, но и с кадровой точки зрения. Весь корпус в буквальном смысле слова создавался «с нуля» [7, с. 70–71].

В подготовительный период комплектование ОКЖДВ командно-начальствующим составом планировалось осуществить за счет³:

- начсостава запаса, в том числе работающего на транспорте;
- досрочных выпусков инженеров и техников транспортных учебных заведений с призывом их на военную службу;
- организации подготовки не менее 120 командиров при Ленинградской Красно-

¹ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 17. Оп. 162. Д. 11. Л. 123–125.

² Там же.

³ Там же.

знаменной школе военных сообщений им. М.В. Фрунзе;

– расширения емкости военно-транспортного факультета при Ленинградском институте инженеров путей сообщения (ЛИИПС).

Однако опыт подготовки кадров для аналогичных соединений железнодорожных войск – Особого корпуса войск путей сообщения в 1924 и 1927 гг., соответственно, явственно указывал, что этот комплекс мероприятий был в известной степени всего лишь «полумерой»⁴. Назревала острая необходимость создания профильного военно-учебного заведения для подготовки командно-начальствующего состава для ОКЖДВ. Таким вузом, наряду с сформировавшейся параллельно в г. Москва Военно-транспортной академией им. Л.М. Кагановича [8, с. 37-38], должна была стать и Московская военно-железнодорожная школа (МВЖДШ) [9, с. 149].

МВЖДШ была образована на основании совместного приказа Реввоенсовета СССР и НКПС СССР от 26 августа 1932 г. № 098. Местом дислокации школы был определен г. Лосиноостровск Московской области⁵.

Назначенному начальнику-военному комиссару школы Ф.Д. Зеленцову, одновременно являвшемуся и начальником строительства городка МВЖДШ⁶, предстояло в ограниченные сроки создать учебно-материальную базу, подобрать и осуществить расстановку преподавательского и командного состава, разработать учебно-программную документацию, наладить работу административно-хозяйственного аппарата.

С сентября 1932 г. и до осени 1934 г. в рамках развертывания учебно-материальной базы и инфраструктуры школы были построены учебный корпус, общежитие, столовая, котельная и, что особенно важно, железнодорожная ветка длиной в 6,5 км⁷.

Однако уже в сентябре 1935 г. МВЖДШ передислоцируется непосредственно в г. Москва в здание бывшей Школы профдвижения ЦК союза железнодорожников по адресу ул. Ольховская, 25⁸ (примечательно, что ныне – это территория Главного управления

начальника железнодорожных войск Минобороны России⁹). Во многом это было обусловлено близостью крупного железнодорожного узла и возможностью проведения практических занятий с курсантами на при вокзальных объектах.

В июне 1936 г. школа первый раз осуществляет полевой выход в лагерь, оборудованный при ст. Соколовская Ярославской железной дороги¹⁰.

Техническое перевооружение частей ОКЖДВ, появление новых военно-учетных специальностей наряду со все возрастающей потребностью в квалифицированном командном составе [10, с. 568, 612] обусловили формирование при школе 1 января 1935 г. сначала курсов усовершенствования командного состава (КУКС), а затем 4 декабря 1935 г. и курсов по подготовке лейтенантов-ускоренников из числа младшего начсостава сверхсрочной службы. Первый выпуск КУКС дал уже 29 апреля 1935 г. – 149 человек, а 17 мая 1936 г. состоялся первый выпуск ускоренников (42 человека)¹¹.

Анализ секретных политдонесений по школе подтверждает тот факт, что «созданные строительством и хозяйственным материально-бытовые условия вполне обеспечили учебу, жизнь и быт молодого вуза, каким является Московская военно-железнодорожная школа РККА»¹².

Вместе с тем, очевидно, что учебно-материальная база училища, безусловно, не была совершенной и требовала дальнейшего совершенствования на протяжении всех 1930-х гг. Так, к основным проблемным вопросам руководящий состав вуза относил¹³:

- затруднения ввиду недостаточности полезных площадей и отсутствия возможности организации учебного процесса для командного состава КУКС;
- стесненность размещения личного состава в общежитиях, отсутствие ленинских комнат и комнат для чистки оружия;

⁴ РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 22545. Оп. 1. Ед. хр. 62. Л. 16; Ед. хр. 50. Л. 17.

⁵ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 1-2.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Главное управление начальника железнодорожных войск // Министерство обороны Российской Федерации (Минобороны России). URL: https://structure.mil.ru/structure/ministry_of_defence/details.htm?id=9759%40cgOrganization (дата обращения: 14.10.2020).

¹⁰ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 1-2.

¹¹ Там же. Л. 3.

¹² РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 3. Л. 16.

¹³ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 83.

– территориальную удаленность проживания (по прошлому месту дислокации в г. Лосиноостровск) и как следствие – оторванность основной массы постоянного состава от жизнедеятельности училища и его подразделений.

Кроме того, отмечалось недостаточное внимание к этим проблемам непосредственно со стороны заказчика военных кадров – ОКЖДВ, не отпускавшего необходимые средства на оборудование лабораторий и классов, на снабжение материальной частью, развитие лагеря, оснащение последнего техникой и механизмами.

Как уже сказано ранее, система комплектования МВЖДШ имела некоторые отличительные особенности по сравнению с другими вузами военно-технического и военно-железнодорожного профиля.

Так, в частности, в соответствии с Положением о школе первые наборы курсантов осуществлялись за счет кандидатов от ОКЖДВ, отбираемых при ежегодных очередных призывах в РККА (в возрасте от 18 до 22 лет), младшим комсоставом сверхсрочной службы ОКЖДВ (с обязательным требованием 7-летнего обучения в средней школе и окончания полковой школы в частях железнодорожных войск), а также «одногодниками»¹⁴ ОКЖДВ, к моменту призыва уже окончившими высшее учебное заведение (не старше 24 лет)¹⁵.

Однако реалии процесса отбора кандидатов для поступления были далеки от предъявляемых требований. Из прибывших на 1 курс 212 кандидатов мандатной комиссией по различным причинам были отсеяны 38 человек (18 %), 6 из которых (3 %) – по причине политической неблагонадежности (служба отца у белых, родственники за границей и т. д.)¹⁶. Последний, пусть и незначительный по величине показатель говорит о том, что система комплектования вуза строго соответствовала существовавшим в советском обществе того периода классовому подходу [11, с. 38].

Среди поступающих было выявлено 19 кандидатов (9 %) с явным нежеланием

учиться, мотивированное слабой материальной обеспеченностью комначсостава и невозможностью обеспечить семью¹⁷.

В пояснении этой общей негативной тенденции всей системы военного образования того периода необходимо отметить, что «...еще в начале и середине 30-х гг. характернейшей чертой советских военных школ были «отчисленческие настроения» <...> Пик их пришелся на конец 1931–1932 гг., – закономерно совпав с апогеем принудительного направления рабочих в военные школы» [12, с. 147].

Развивая мысль, показательным становится тот факт, что среди поступивших в школу (164 человека) была чрезвычайно велика удельная доля рабочих (62,2 %) и партийная прослойка (членов ВКП(б) – 34 человека (21 %), кандидатов – 31 человек (19 %), членов ВЛКСМ – 88 человек (54 %), кандидатов в члены ВЛКСМ – 2 человека (1 %), итого – 95 %)¹⁸.

Однако необходимо отметить, что для всего контингента курсантов первых наборов, вне зависимости от социальной и партийной принадлежности, а также мотивации к поступлению в вуз, была характерна низкая общеобразовательная подготовка, составившая не более 5–6 классов средней школы¹⁹.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что военно-политическое руководство и органы военного управления стремились иметь лояльные по отношению к правящей партии большевиков военно-технические кадры, даже в ущерб качеству профессиональной подготовки. Вместе с тем бытовала идея о возможности некоторой «компенсации» слабой образовательной базы личного состава наличием у поступающих соответствующего служебного опыта²⁰ и опыта социальной среды.

Кардинальным образом ситуация изменилась лишь с 1936 г., когда в военные школы в целом, и в МВЖДШ в частности, начали принимать учащуюся молодежь [12, с. 148]. Так, например, набор 1939 г. характеризовался большим процентом курсантов, имевших 9–10-классное образование или законченное средне-техническое образование (техникумы) (93 %), при сравнительно низ-

¹⁴ Высшая вневойсковая подготовка по профилю танковых войск // LiveJournal: сетевое сообщество. 2018. URL: <https://photo-collector.livejournal.com/9319.html> (дата обращения: 12.10.2020).

¹⁵ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 36. Л. 33.

¹⁶ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 3. Л. 5.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Там же.

¹⁹ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 3.

²⁰ Там же.

кой численности обучающихся, прибывших из ОКЖДВ (всего 54 человека – 16 %) ²¹.

Слушатели КУКС при МВЖДШ укомплектовывались кандидатами, выделенными также частями ОКЖДВ из числа среднего и старшего начсостава, которые не имели законченного военного (специального) образования или нуждались в восполнении теоретических знаний для прохождения дальнейшей службы и перспектив карьерного роста. Зачисление на КУКС проводилось без вступительных испытаний по представлению частей ОКЖДВ ²².

В отношении учебной работы в МВЖДШ осуществлялась подготовка по следующим специальностям: путевой, мостовой, связи, эксплуатационной, механической, строителей промышленных и гражданских сооружений.

Учебные планы подготовки в основном охватывали весь необходимый спектр предметов социально-гуманитарного (история ВКП(б), история СССР, Конституция СССР), общетехнического (электротехника, черчение, математика), общевойскового (тактика, стрелковая, физическая, строевая подготовка, уставы, подрывное дело, топография, военно-химическое дело) и военно-специального (постройка железнодорожного пути, мостов, зданий, эксплуатация железных дорог, механизация строительно-восстановительных работ, телеграфирование, военные сообщения) циклов ²³.

Для слушателей КУКС (на примере мостовой специальности) бюджет учебного времени составлял 1282 часа, причем только около 50 % было отведено на специальные дисциплины ²⁴.

Качественному освоению материала способствовало наличие большого книжного фонда библиотеки училища (33961 экз. книг ²⁵). Но при этом в фонде отсутствовали многие книги для средних училищ и техникумов, что вызывало «крайнюю необходимость в издании собственных учебников, и для этого необходим кредит для оплаты авторского гонорара» ²⁶. Кроме того, училище

практически не обеспечивалось руководящими пособиями и новыми разработками по линии ОКЖДВ, особенно по восстановлению железных дорог ²⁷.

Интересной представляется статистика посещения библиотеки за 1940 г., которая подчеркивала индивидуальные особенности процесса познания каждого обучаемого: «...тов. Голле интересуется всеми видами литературы. Он прочел 321 книгу. «Рекорд» поставил тов. Дубровин. За все время он взял в библиотеке всего-навсего 1 книгу» ²⁸.

Наряду с теоретической подготовкой в училище большое внимание уделялось и полемому практическому обучению. В связи с этим руководство школы прилагало немало усилий для того, чтобы курсанты еще в процессе учебы приобрели опыт работы в реальных условиях на действующих объектах железнодорожного транспорта.

Так, в 1936–1937 гг. 153 курсанта 2-го и 3-го курсов в течение 4 месяцев выполняли задание НКПС на Дальневосточной и Амурской железных дорогах, при этом весь личный состав был награжден знаками «Почетному железнодорожнику» и «Ударнику Сталинского призыва» ²⁹.

Вместе с тем прохождение курсантами практической составляющей обучения руководством вуза видело все-таки преимущественно на полигоне училища, так как, по мнению преподавателей МВЖДУ, практика «на стороне» организовывалась, как правило, на объектах, не соответствующих программам подготовки, а курсанты использовались в основном в качестве рабочей силы ³⁰. Полигонная практика же позволяла обеспечить преемственность учебного процесса между старшими и младшими курсами по принципу «от простого – к сложному». К примеру, в ходе летнего периода 1939 г. путейцы 2-го курса осуществляли балластировку пути и врезку стрелочных переводов на участках, ранее уложенных 1-м курсом ³¹.

В отношении практики слушателей КУКС начальник училища особо выделял проблему с развитием учебных мест и объек-

²¹ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 136.

²² РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 36. Л. 53.

²³ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 79, 173.

²⁴ Подсчитано по: РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 122.

²⁵ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 3. Л. 8.

²⁶ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 84.

²⁷ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 166.

²⁸ Заглянем в читательский абонемент // За отличную учебу. Газета Московского военно-железнодорожного училища. 1940. 14 июня. С. 1.

²⁹ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 7.

³⁰ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 129–131.

³¹ Там же.

тов полигона и в данной связи в докладе командир ОЖДВ отмечал, что недостаточность технического оснащения и необходимость выполнения указаний «...пощупать технику» вынуждает прибегать к разного рода командировкам...»³².

Приказом НКО СССР от 9 июля 1937 г. № 119 школа была переименована в Московское военно-железнодорожное училище (МВЖДУ), а на основании Приказа НКО СССР от 7 мая 1939 г. № 01787 училище перешло с 3-летнего на 2-летний срок обучения³³.

Это серьезное изменение в организации подготовки военных кадров вызвало необходимость переработки всех программ, а также производства трех выпусков в продолжение 1938/1939 учебного года³⁴. Был увеличен бюджет времени на стрелковую и физическую подготовку, что в свою очередь серьезно снижало академическую успеваемость курсантов. Кроме того, большое осложнение в работу учебного отдела училища вносилось дополнительными созывами слушателей КУКС, не предусмотренными учебными планами.

Идя на подобные вынужденные меры, органы военного управления пытались покрыть возникший в предвоенные годы дефицит кадров среднего и старшего командного состава, обусловленный, с одной стороны, текущим некомплектом и формированием новых воинских частей, а с другой – волной репрессий, захлестнувших ОЖДВ в 1937–1939 гг.³⁵ [4, с. 14-78]. Это подтверждается, например, таким фактом, что в течение 1940 г. 1-й железнодорожной бригадой Корпуса командовал майор (!) Чернышев³⁶. В целом же подобного рода «смелые» назначения командного состава на серьезные руководящие должности были присущи кадровой политике всей РККА того периода [13, с. 265-266].

В создавшихся условиях преподавательский состав МВЖДУ прилагал все усилия для повышения эффективности подготовки

курсантов в столь сжатые сроки. Была замечена динамика качественного роста выпускников вуза. Если из числа выпускников 1-го выпуска 8 июня 1937 г. (все лейтенанты выпущены в запас и направлены в распоряжение НКПС) не было ни одного отличника и только 4 % (3 человека) выпущены по 1 разряду, то, по результатам государственной экзаменационной комиссии 21 апреля 1939 г., отличниками выпустились 26 %, а по 1 разряду – 43 % личного состава³⁷.

Успехи училища в деле подготовки командного состава отмечены в Приказе по Московскому военному округу (МВО) № 75 от 12 сентября 1939 г., в соответствии с которым училище заняло 2-е место среди вузов округа³⁸. А уже по итогам 1939 г. МВЖДУ занимает 3-е место среди сухопутных училищ РККА [6, с. 412]. Во многом данный результат был обусловлен проводимым социалистическим соревнованием с Ленинградским Краснознаменным училищем военных сообщений им. М.В. Фрунзе (ЛКУ ВОСО им. М.В. Фрунзе), которое «оказало сильнейшее воздействие на отстающих»³⁹ и имело важное воспитательное значение для совершенствования процесса подготовки кадров для железнодорожных войск.

Если говорить в целом об уровне морально-боевых качеств и правопорядка личного состава училища, то проверка инспекции МВО в марте 1939 г. отмечала, что «...политико-моральное состояние курсантов и слушателей и начсостава школы здоровое. Отношение к учебе хорошее...»⁴⁰. Большую роль в укреплении воинской дисциплины играли товарищеские суды из отличников боевой и политической подготовки и созданная училищная многотиражка «За учебу».

Однако, несмотря на налаживание учебного процесса и функционирования системы подготовки кадров (начиная с 1937 г. только по программам военного училища (школы) было выпущено свыше 1200 человек⁴¹), а также затраченные ресурсы по созданию учебно-материальной базы вуза, во исполнение директивы Начальника Генерального

³² РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 3. Л. 23.

³³ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 4.

³⁴ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 76.

³⁵ Только за зиму 1937/1938 гг. в управлении ОЖДВ были арестованы как «враги народа» 11 человек. См. РГВА. Ф. 22545. Оп. 4. Ед. хр. 38. Л. 1. К высшей же мере наказания было приговорено практически все командование Корпуса.

³⁶ РГВА. Ф. 22545. Оп. 5. Ед. хр. 49. Л. 1.

³⁷ Подсчитано по: РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 3; Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 75.

³⁸ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 4.

³⁹ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 79.

⁴⁰ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 3. Л. 13.

⁴¹ Подсчитано по: РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 3-4; Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 75, 132, 158, 180.

штаба Красной армии от 17 марта 1941 г. за № 38/101/530813/с и приказа по ОКЖДВ от 19 марта 1941 г. № 019/а к 10 апреля 1941 г. МВЖДУ было расформировано. 1 апреля 1941 г. был произведен досрочный и последний выпуск курсантов 2 курса, а 1-й курс в составе 2-х рот с комначсоставом и частью учебно-лабораторного оборудования переданы в состав ЛКУ ВОСО им. М.В. Фрунзе⁴².

Исследовав проблему подготовки кадров для ОКЖДВ предвоенного периода, мыдвигаем предположение, что это решение было обусловлено следующими предпосылками.

Во-первых, на протяжении всего существования училища Особый корпус, как главный и единственный заказчик военных кадров, не оказывал должного внимания проблемам и нуждам вуза, не осуществлял проверок организации служебной деятельности и не налаживал взаимодействия вуза с частями корпуса. Более того, по мнению начальника училища генерал-майора технических войск Ф.Д. Зеленцова, контроль и руководство вузом со стороны ОКЖДВ, находящегося в г. Владивосток, не обеспечивало служебную деятельность училища во всех отношениях⁴³. В данной связи командование училища видело выход из существующего положения только в передаче училища под непосредственное руководство 3-го Отдела (военных сообщений (ВОСО)) Генштаба, располагавшегося в Москве⁴⁴.

Во-вторых, расформирование училища совпало с переброской основной массы частей ОКЖДВ в соответствии с постановлением СНК ССР и ЦК ВКП(б) от 14 февраля 1941 г. за № 0309-146 с Дальнего Востока в пределы Киевского Особого военного округа для выполнения строительных работ совместно с железнодорожными бригадами ВОСО. Эта перегруппировка была завершена к 25 апреля⁴⁵. Де-факто Особый корпус терял статус своего «особого» самостоятельного положения и не нуждался в своем собственном отдельном военно-учебном заведении.

Все это в комплексе и предопределило судьбу училища: переподчинение органам ВОСО и оптимизация системы управления

вузом была «разрешена» путем его фактического слияния с Ленинградским училищем ВОСО.

Вместе с тем, учитывая сложную внешнеполитическую обстановку, в которой находился Советский Союз, факт расформирования училища, готовившего штучных военных специалистов узкого технического профиля за 2,5 месяца до начала Великой Отечественной войны, едва ли можно считать оправданным. Особенно сложно это согласуется с тем фактом, что в других родах войск Красной армии наблюдалась совершенно обратная тенденция: только в 1940-м и начале 1941 гг. было открыто 42 (!) новых сухопутных и авиационных училища, школы и различных курсов [14, с. 25].

Таким образом, упразднение МВЖДУ определенно отрицательно сказалось на дальнейшей системе подготовки командно-начальствующего состава для железнодорожных войск, что было особенно показательным в первые месяцы Великой Отечественной войны.

Подводя итог, необходимо констатировать, что накопленный в период существования МВЖДУ опыт обучения военных специалистов для крупного отдельного оперативно-тактического соединения специальных войск, оперирующего в отдаленных и необжитых регионах, безусловно, может быть использован и на современном этапе при выполнении производственных задач аналогичного характера.

А восстановление исторической памяти о Московском военно-железнодорожном училище и его выпускниках, среди которых подавляющее большинство – участники Великой Отечественной войны, несколько генералов, а также Герой Советского Союза полковник А.Т. Удовиченко⁴⁶, представляется весьма насущным в свете празднования 13 января 2022 г. 90-го юбилея со дня образования вуза.

⁴² РГВА. Ф. 22545. Оп. 5. Ед. хр. 49. Л. 94-99.

⁴³ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 80.

⁴⁴ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 86.

⁴⁵ РГВА. Ф. 22545. Оп. 5. Ед. хр. 55. Л. 80-81.

⁴⁶ Патриотический интернет-проект «Герои страны». [2000–2020]. URL: http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=15091 (дата обращения: 13.10.2020).

Список литературы

1. Кириченко А.В., Мартыненко И.В., Махонько П.Ф. и др. История военных сообщений Вооруженных Сил Российской Федерации: в 2 ч. СПб.: Изд-во ВСОК ВМФ, 2007. Ч. 1. История военных сообщений Российской армии. 424 с.
2. Колесниченко К.Ю. Деятельность Особого колхозного корпуса ОКДВА в 1932–1936 гг. // Военно-исторический журнал. 2017. № 5. С. 40–46.
3. Советская историческая энциклопедия: в 16 т. / под общ. ред. Е.М. Жукова. М.: Сов. энцикл., 1975. Т. 16. Чжан Вэнь-тань – Яштук. 1002 с.
4. 85 лет ОКЖДВ и 1-й отдельной Кенигсбергской железнодорожной бригады: сб. ст. / под ред. И.О. Горяинова. Петергоф: ВИ ЖДВ и ВОСО, 2017.
5. Косович С.С., Филимонов А.М. Советские железнодорожные: Военно-исторический очерк. М.: Воениздат, 1984. 310 с.
6. Старостенков Н.В. Железнодорожные войска России: в 4 кн. М.: Стэха, 2001. Кн. 2. От Первой мировой до Великой Отечественной: 1917–1941. 496 с.
7. Терехин К.П., Таралов А.С., Томашевский А.А. Воины стальных магистралей. Краткий военно-исторический очерк о железнодорожных войсках. М.: Военное изд-во, 1969. 312 с.
8. История Военно-транспортной академии Красной армии им. Л.М. Кагановича / под общ. ред. Н.М. Кузнецова; переизд. под общ. ред. В.В. Соколова. СПб.: Тип. ВАТТ, 2008. 211 с.
9. Сорокин Б.М. Железнодорожные войска и их роль в укреплении обороноспособности страны: 1918–1941 гг.: дис. ... д-ра ист. наук. СПб., 2002. 401 с.
10. Ворошилов К.Е. Оборона СССР. Избранные статьи, речи и письма. М.: Гос. военное изд-во Наркомата обороны Союза ССР, 1937. 682 с.
11. Шанец Л.И. Особенности комплектования советской пограничной охраны красноармейцами в БССР в 1920-х гг. // Труды БГТУ. Серия «История, философия, филология». 2015. № 5. С. 34–40.
12. Смирнов А.А. Принудительное комплектование Красной армии командным и начальствующим составом в 1920-е – 1930-е гг. // Пространство и время. 2014. № 4 (18). С. 144–149.
13. Львов А.А. Подготовка командного состава сухопутных войск РККА (1937 – июнь 1941 г.): достижения и просчеты: дис. ... канд. ист. наук. М., 1998. 285 с.
14. Комал Ф.Б. Военные кадры накануне войны // Военно-исторический журнал. 1990. № 2. С. 21–29.

References

1. Kirichenko A.V., Martynenko I.V., Makhonko P.F. et al. *Istoriya voyennykh soobshcheniy Vooruzhennykh Sil Rossiyskoy Federatsii: v 2 ch. Ch. 1. Istoriya voyennykh soobshcheniy Rossiyskoy armii* [History of Military Communications of the Armed Forces of the Russian Federation: in 2 pts. Pt 1. History of Military Communications of the Russian Army]. St. Petersburg, Navy Higher Special Officer Classes Publ., 2017, 424 p. (In Russian).
2. Kolesnichenko K.Y. Deyatel'nost' Osobogo kolkhoznogo korpusa OKDVA v 1932–1936 gg. [Activities of the OKDVA's Special Collective Farm Corps in 1932–1936]. *Voyenno-istoricheskiy zhurnal – Military Historical Journal*, 2017, no. 5, pp. 40–46. (In Russian).
3. Zhukov E.M. (ed.-in-chief). *Sovetskaya istoricheskaya entsiklopediya: v 16 t. T. 16. Chzhan Ven'-tan' – Yashtukh* [Soviet Historical Encyclopedia. Vol. 16. Chang Wen-Tan – Yashtukh]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1975, 1002 p. (In Russian).
4. Goryainov I.O. (ed.-in-chief). *85 let OKZHDV i 1-y otdel'noy Kenigsbergskoy zheleznodorozhnoy brigady* [85 Years of the Special Railway Troops' Corps and the 1st Separate Königsberg Railway Brigade]. Petergof, Military Institute of Railway TROOPS and Military Communication Service Publ., 2017. (In Russian).
5. Kosovich S.S., Filimonov A.M. *Sovetskiye zheleznodorozhnyye: Voyenno-istoricheskiy ocherk* [Soviet Railway: Military Historical Essay]. Moscow, Voenizdat Publ., 1984, 310 p. (In Russian).
6. Starostenkov N.V. *Zheleznodorozhnyye voyska Rossii: v 4 kn. Kn. 2. Ot Pervoy mirovoy do Velikoy Otechestvennoy: 1917–1941* [Railway Troops of Russia: in 4 bks. Bk 2. From the First World War to the Great Patriotic War: 1917–1941]. Moscow, Stekha Publ., 2001, 496 p. (In Russian).
7. Terekhin K.P., Taralov A.S., Tomashevskiy A.A. *Voiny stal'nykh magistralei. Kratkiy voyenno-istoricheskiy ocherk o zheleznodorozhnykh voyskakh* [Warriors of Steel Highways. A Short Military Historical Essay of the Railway Troops]. Moscow, Voenizdat Publ., 1969, 312 p. (In Russian).
8. Kuznetsov N.M. (gen. ed.). *Istoriya Voyenno-transportnoy akademii Krasnoy armii im. L.M. Kaganovicha* [History of Military Transport Academy of the Red Army named after L.M. Kaganovich]. St. Petersburg, Military Academy of Rear and Transport Publ., 2008, 211 p. (In Russian).

9. Sorokin B.M. *Zheleznodorozhnyye voyska i ikh rol' v ukreplenii oboronosposobnosti strany: 1918–1941 gg.: dis. ... d-ra ist. nauk* [Railway Troops and Their Role in Strengthening the State's Defense Capability: 1918–1941. Dr. hist. sci. diss.]. St. Petersburg, 2002, 401 p. (In Russian).
10. Voroshilov K.E. *Oborona SSSR. Izbrannyye stat'i, rechi i pis'ma* [Defense of the USSR. Selected Articles, Speeches and Letters]. Moscow, State Military Publishing House of the USSR People's Commissariat of Defense, 1937, 682 p. (In Russian).
11. Shanets L.I. Osobennosti komplektovaniya sovetsoy pograničnoy okhrany krasnoarmeytsami v BSSR v 1920-kh gg. [Features of the Soviet border guard recruitment in the BSSR in the 1920s]. *Trudy BGTU. Seriya «Istoriya, filosofiya, filologiya» – Proceedings of BSTU. Issue 6, History, Philosophy, Philology*, 2015, no. 5, pp. 34–40. (In Russian).
12. Smirnov A.A. Prinuditel'noye komplektovaniye Krasnoy armii komandnym i nachal'stvuyushchim sostavom v 1920-e – 1930-e gg. [Forced Red Army recruitment of the command and control staff in the 1920–1930s]. *Prostranstvo i vremya – Space and Time*, 2014, no. 4 (18), pp. 144–149. (In Russian).
13. Lvov A.A. *Podgotovka komandnogo sostava sukhoputnykh voysk RKKA (1937 – iyun' 1941 g.): dostizheniya i proshchety: dis. ... kand. ist. nauk* [Command Staff Training of the Red Army Ground Forces (1937 – June 1941): Achievements and Miscalculations. Cand. hist. sci. diss.]. Moscow, 1998, 285 p. (In Russian).
14. Komal F.B. Voyennyye kadry nakanune voyny [Military personnel on the eve of the war]. *Voyenno-istoricheskiy zhurnal – Military Historical Journal*, 1990, no. 2, pp. 21–29. (In Russian).

Информация об авторе

Лапай Денис Сергеевич, адъюнкт. Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: denis_lapay@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>

Поступила в редакцию 09.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 07.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Denis S. Lapay, Adjunct. Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: denis_lapay@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>

Received 9 November 2020
Reviewed 7 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-200-211
УДК 94(47).084.8:(470.26)

Проблемы послевоенной крестьянской миграции в актах о прибытии переселенческих эшелонов в Калининградскую область

Елена Вячеславовна БАРАНОВА, Виталий Николаевич МАСЛОВ

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта»

236016, Российская Федерация, г. Калининград, ул. А. Невского, 14

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7519-4258>, e-mail: gortransort@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-4657>, e-mail: VMaslov@kantiana.ru

Problems of post-war peasant migration in the acts on the arrival of resettlement echelons in the Kaliningrad Region

Elena V. BARANOVA, Vitaliy N. MASLOV

Immanuel Kant Baltic Federal University

14 A. Nevskogo St., Kaliningrad 236016, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7519-4258>, e-mail: gortransort@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-4657>, e-mail: VMaslov@kantiana.ru

Аннотация. Актуальность исследования определена необходимостью изучения комплекса документов, связанных с миграцией сельского населения в Советской стране после Второй мировой войны. Передвижение советского крестьянства являлось значимой частью переселенческого процесса в общегосударственном масштабе. До сих пор не введен в научный оборот массив первичных данных из хранящихся в ряде региональных архивов эшелонных списков переселенцев. Именно в них сосредоточены сведения о составе семей переселенцев, их национальности, образовании, профессии, трудовой активности, имуществе и местах выхода вплоть до сельских советов. Проанализировано содержание актов о приезде переселенцев в Калининградскую область. Ее сельскохозяйственные кадры были сформированы, прежде всего, за счет миграции, организованной властями. Материалы актов отражают важные аспекты организации и условий контролируемого перемещения крестьянства по Советскому Союзу. Акты о приеме переселенческих эшелонов, наряду со статистическими источниками, воспоминаниями и административно-управленческой документацией позволяют воссоздать объективную картину советской переселенческой кампании в послевоенное время.

Ключевые слова: история СССР; Калининградская область; источниковедение; миграция; эшелонные списки; база данных; переселенцы; документооборот

Благодарности: Статья подготовлена при поддержке РФФИ и Калининградской области в рамках научного проекта № 19-49-390002 «Исследование социально-демографического потенциала сельского населения Калининградской области в 1946–1947 годах с использованием системы управления базами данных».

Для цитирования: Баранова Е.В., Маслов В.Н. Проблемы послевоенной крестьянской миграции в актах о прибытии переселенческих эшелонов в Калининградскую область // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 200-211. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-200-211

Abstract. The relevance of the research is determined by the necessity for study of the set of documents related to the migration of the rural population in the Soviet country after the World War II. The movement of the Soviet peasantry was an important part of the resettlement process on a national scale. An array of primary data from the echelon lists of migrants stored in a number of

regional archives has not yet been introduced into scientific circulation. It is in them that information is concentrated on the composition of the migrant's families, their nationality, education, profession, labor activity, property and places of exit, up to village councils. We analyze the content of acts on the arrival of migrants to the Kaliningrad Region. Its agricultural workforce was formed primarily through migration organized by the authorities. The materials of the acts reflect important aspects of the organization and conditions of the controlled movement of the peasantry across the Soviet Union. Acts on the acceptance of resettlement echelons, along with statistical sources, memoirs and administrative and managerial documentation, allow you to reconstruct an objective picture of the Soviet resettlement campaign in the post-war period.

Keywords: history of the USSR; Kaliningrad Region; source study; migration; echelon lists; database; migrants; document circulation

Acknowledgments: The work is prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research and the Kaliningrad Region within the framework of the scientific project no. 19-49-390002 "Research of the social and demographic potential of the rural population of the Kaliningrad Region in 1946–1947 using a database management system".

For citation: Baranova E.V., Maslov V.N. Problemy poslevoyennoy krest'yanskoy migratsii v aktakh o pribytii pereselencheskikh eshelonov v Kaliningradskuyu oblast' [Problems of post-war peasant migration in the acts on the arrival of resettlement echelons in the Kaliningrad Region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 200-211. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-200-211 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В Калининградской области, образованной после Второй мировой войны на части бывшей Восточной Пруссии, с 1946 г. по начало 1950-х гг. осуществлялось массовое организованное заселение сельских районов из российских и белорусских регионов. Научно-исследовательский центр социально-гуманитарной информатики Балтийского федерального университета им. И. Канта и Государственный архив Калининградской области (ГАКО) в 2019 г. начали заполнять базу данных переселенцев в самый западный край России. В настоящее время ведется обработка материалов за 1946 г.

Во время масштабной послевоенной переселенческой кампании, охватившей весь Советский Союз, составлялись документы, которые являются ценным источником, в частности, по истории организованных перемещений сельских жителей. При этом исследователи в основном обращают внимание на переписи населения, сведения о прописке и выписке граждан [1, с. 123-124]. Однако комплекс материалов, сопровождавших переселения советского крестьянства, более обширен и позволяет проанализировать разные аспекты миграции советских людей после 1945 г. Кроме эшелонных списков в архивных делах сохранились сводные перечни семей, реестры переселенцев, подготовлен-

ные в органах внутренних дел. Также в архивах отложились акты о прибытии переселенцев в районы вселения.

Акты о приезде переселенцев, которые, согласно инструкциям, заполнялись в СССР на каждый эшелон, не введены в научный оборот. Цель исследования – проанализировать круг проблем, которые отражены в актах приема переселенческих эшелонов, прибывавших в Калининградскую область, и определить информационный потенциал этого вида источников по истории советской миграционной политики 1940-х гг. Для этого характеризуется оформление, систематизируются сведения из формализованных и описательных частей данных актовых документов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Местом составления акта были в основном районные центры, являвшиеся нередко железнодорожными станциями. В актах фиксировались номер эшелона, даты и станции его отправления и прибытия, длительность поездки, число переселенческих хозяйств и их членов, область выхода, суммы денежных выплат, информация о выдаче сухих пайков, жалобы переселенцев. На актах или на отдельных листах могли записываться объяснения проблем, возникших во время переезда. Таким образом, данные документы содержат важные сведения об организации пе-

ревозки переселенцев в разные советские административные единицы.

Для актов прибытия эшелонов была разработана типовая форма. Бланки документа, отпечатанные в типографии на одной стороне листа А4, заполнялись от руки синими, фиолетовыми, красными чернилами. В ГАКО сохранились и машинописные документы, напечатанные по образцу типографского бланка, с добавлением, к примеру, пункта о соблюдении графика движения эшелона¹. Также имеются полностью рукописные акты, которые чаще всего выполнены простым карандашом и лишь иногда чернильной ручкой². Один раз встретился акт о прибытии эшелона № 473 из Воронежской области, составленный на обороте немецкого документа, который датирован 1936 г., а машинописный акт эшелона № 157 (Новгородская область) напечатан на пустографке, предназначенной для какого-то другого документа³.

В исследовании проанализировано 123 акта. Распределение и интенсивность переселенческих потоков, соответствующее число актов о прибытии эшелонов в калининградские административно-территориальные единицы представлены в табл. 1.

Как видим, интенсивно велось заселение Правдинского района. В него из разных регионов в 1946 г. переместили наибольшее число жителей, и, следовательно, сохранилось много актов о приезде переселенцев. Из Мордовской Автономной ССР в Калининградскую область направили 8 эшелонов, по 7 составов – из Владимирской, Горьковской, Курской и Орловской областей Российской Федерации, по 6 поездов – из Витебской (Белорусская ССР) и Ярославской (РСФСР) областей. Одновременно из Брянской, Кировской, Костромской, Куйбышевской, Псковской областей и Марийской АССР приехали по два состава, единственный эшелон прибыл из белорусской Полоцкой области. Остальные 15 российских и белорусских административных единиц снарядили в калининградские села по 3–5 переселенческих эшелонов.

¹ ГАКО (Государственный архив Калининградской области). Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 25. Л. 188об.; Ед. хр. 27. Л. 125; Ед. хр. 28. Л. 60.

² Там же. Ед. хр. 13. Л. 102-102об., 106, 107, 111, 116; Ед. хр. 15. Л. 56.

³ Там же. Ед. хр. 18. Л. 120-120об.; Ед. хр. 29. Л. 34.

Формирование и передвижение эшелонов. В актах отмечались сроки комплектования эшелона. Они формировались, как правило, на одной станции. Некоторые поезда стояли под погрузкой не сутки, а два дня⁴, но иногда на посадку хозяйств затрачивалось больше времени. К примеру, в эшелоне № 383 (Мордовская АССР), отправившемся со станции Рузаевка 24 августа 1946 г., на станции Ковылкино разместили дополнительно 200 переселенцев, в Саранске – еще 100 человек. Эшелон прибыл на станцию Тапиау 31 августа 1946 г.⁵ Эшелон из Калининской области был составлен на станции Невель I, а погрузка переселенцев осуществлялась с 28 августа 1946 г. на 8 станциях – Калинин, Лихославль, Спиново, Торжок, Кувшино, Вышний Волочок, Удомля и Брусово, поэтому эшелон отправился в Славский район Калининградской области только 31 августа⁶. Эшелон № 415 из той же Калининской области должен был выехать 19 сентября, а фактически отправился 21 сентября, так как своевременно не подали вагоны на станции Калязин, Красный холм и Колягино⁷.

Эшелоны направлялись в Калининградскую область с августа по декабрь 1946 г., наиболее интенсивно в сентябре, что связано с завершением в основном сельскохозяйственных работ в регионах выхода.

Судя по всему, эшелоны практически укладывались в графики прибытия в регион назначения. В среднем поезд находился в пути 6–7 дней. Самые быстрые эшелоны шли 3 дня (№ 453 Орловская, № 421 Витебская, № 471 Калининская области)⁸. Лишь один раз актом зафиксировано существенное отклонение от норматива движения железнодорожного состава. Состав № 392 из Рязанской области по графику должен был пребывать в пути 6 дней, а фактически переселенцы добрались до станции Тарау (Владимирово) Багратионовского района за 12 суток. Длительная поездка связана с тем, что эшелон следовал в Калининградскую область через станцию Великие Луки⁹.

⁴ Там же. Ед. хр. 17. Л. 26.

⁵ Там же. Ед. хр. 10. Л. 34.

⁶ Там же. Ед. хр. 22. Л. 32об.

⁷ Там же. Л. 103об.

⁸ Там же. Ед. хр. 12. Л. 180об.; Ед. хр. 19. Л. 66; Ед. хр. 31. Л. 44.

⁹ Там же. Ед. хр. 27. Л. 125-125об.

Таблица 1

Распределение переселенцев и актов о прибытии эшелонов
по районам Калининградской области в 1946 г.¹⁰

Районы	всего актов	Акты о прибытии эшелонов		Количество переселенцев	Количество семей
		в том числе по регионам выхода переселенцев	наименования регионов ¹¹		
Багратионовский	8	Рязанская обл.	5	2321	392
		Тамбовская обл.	3		
Гвардейский	9	Минская обл.*	3	3284	648
		Гомельская обл.*	4		
		Витебская обл.*	1		
		Владимирская обл.	1		
Гурьевский	11	Горьковская обл.	2	2920	601
		Марийская АССР	2		
		Московская обл.	6		
		Ярославская обл.	1		
Гусевский	7	Брянская обл.	1	2215	354
		Орловская обл.	5		
		Полесская обл.*	1		
Краснознаменский	4	Воронежская обл.	4	837	177
Нестеровский	5	Ульяновская обл.	3	2822	420
		Кировская обл.	2		
Озерский	13	Великолукская обл.	4	4300	856
		Новгородская обл.	5		
		Псковская обл.	2		
		Воронежская обл.	1		
		Тамбовская обл.	1		
Полесский	5	Мордовская АССР	2	2148	303
		Чувашская обл.	3		
Правдинский	21	Бобруйская обл.*	3	7003	1499
		Витебская обл.*	5		
		Горьковская обл.	1		
		Костромская обл.	2		
		Могилевская обл.*	4		
		Полоцкая обл.*	1		
		Гомельская обл.*	1		
		Полесская обл.*	1		
		Орловская обл.	2		
Приморский	11	Брянская обл.	1	—	—
		Владимирская обл.	3		
		Горьковская обл.	3		
Славский	12	Ярославская обл.	5	3201	974
		Горьковская обл.	1		
		Калининская обл.	5		
		Куйбышевская обл.	2		
		Курская обл.	2		
		Полесская обл.*	1		
Советский	6	Владимирская обл.	1	5794	206
		Пензенская обл.	5		
Черняховский	11	Владимирская обл.	1	8	2
		Калужская обл.	4		
		Курская обл.	5		
		Минская обл.*	1		
Всего	123		123	40571	7190

¹⁰ Данные в таблице по численности переселенцев и семей неполные, так как не во всех актах отражено количество людей и переселенческих хозяйств.

¹¹ Знаком * обозначены регионы, входившие в состав Белорусской ССР.

Изменение числа переселенцев. Не все переселенцы, вызвавшиеся переехать в Калининградскую область, действительно, в нее отправились¹². Например, 21 сентября 1946 г. из Калининградской области в Славский район выехали не 127, а всего лишь 74 семьи; остальные, констатировалось в акте, «остались по месту жительства»¹³. Из Чувашской АССР в эшелоне № 362 в Калининградскую область не прибыло 15 семей (68 человек); а в эшелоне № 361 не поехали 142 человека¹⁴.

В актах редко излагались причины того, почему семьи или отдельные переселенцы не покинули регионы выхода. Среди объяснений назывались призыв в Красную армию, болезни; противодействие руководителя предприятия (в результате один потенциальный переселенец остался на производстве, а два человека из куйбышевских семей И., О. не успели оформить увольнение с работы); учеба, в частности, в системе фабрично-заводского обучения; неполучение от НКВД/МВД пропуска (разрешения) на въезд в Калининградскую область или задержание органами внутренних дел по месту переселения; потеря переселенческого билета; опоздание к моменту погрузки; затянувшаяся распродажа имущества в регионе отправления; смерть переселенцев (Ирина Л. и Зинаида П. из Себежского района Великолукской области умерли до отправки эшелона)¹⁵. Один человек из семьи Т. погиб при погрузке переселенцев из Верховского сельсовета Детчинского района Калужской области в эшелон № 384¹⁶. В акте к эшелону № 421 из Витебской области указывалось, что 5 семей осталось дома для ведения хозяйства¹⁷.

Если об отказе поехать сообщалось в день отъезда, то начальники эшелона в актах подчеркивали, что из-за этого не было возможности заменить такие семьи¹⁸. В документах иногда фиксировалась несколько иная ситуация. Из списка переселенцев в Ря-

занской области (эшелон № 444) вычеркнули 20 семей, но вписали 5 хозяйств¹⁹. Организаторы сумели, таким образом, хотя бы частично компенсировать убыль переселенцев.

Число переселенцев в эшелоне по мере приближения к области вселения могло уменьшаться или возрастать. Во время переселения рождались дети. Например, в акте о прибытии эшелона № 460 из Ярославской области записано, что 17 октября 1946 г. в одной из семей родился мальчик, роды были благополучными, мать и ребенок чувствовали себя хорошо²⁰. Порой рожениц высаживали из эшелонов и отправляли в роддома на промежуточных станциях²¹. В то же время переселенцы могли отстать от поезда²². Также фиксировались случаи гибели переселенцев в пути, а глава семьи А. из Бежицкого района Великолукской области «утонул при разгрузке» в Инстербурге (ныне Черняховск Калининградской области)²³.

Примечательно, что во время переселения заключались браки. Один случай создания молодой семьи зафиксирован в акте от 1946 г.²⁴

В документах порой обращали внимание на нарушение постановлений о формировании переселенческих семей. В акте к эшелону № 409 из Псковской области констатировалось, что семьи И. из Новоторжского, Г. из Псковского и М. из Пушкинского районов имели по одному трудоспособному вместо двух. Начальник эшелона, отводя упреки в свой адрес, особо отметил, что документы по отправке этих семей оформлены Псковским областным переселенческим отделом²⁵.

Конечно, при осуществлении масштабного переселения случались и накладки. Одинадцать семей из Курской области прибыли в Черняховский район 31 октября 1946 г. без документов, так как их вагоны под Каунасом без предупреждения отцепили и отдельно от эшелона отправили на станцию Инстербург, а вся документация на эти хозяйства осталась у начальника переселенческого поезда²⁶. Со-

¹² См., например: ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 26. Л. 24об.; Ед. хр. 27. Л. 125об.

¹³ Там же. Ед. хр. 22. Л. 103об.

¹⁴ Там же. Ед. хр. 10. Л. 15, 56.

¹⁵ Там же. Ед. хр. 13. Л. 102об., 106; Ед. хр. 17. Л. 1об., 26-26об.; Ед. хр. 22. Л. 32об.; Ед. хр. 22. Л. 104об.; Ед. хр. 23. Л. 156об.; Ед. хр. 28. Л. 1об., 28 об.; Ед. хр. 31. Л. 197об.; Ед. хр. 10. Л. 156; Ед. хр. 29. Л. 31.

¹⁶ Там же. Ед. хр. 26. Л. 83об.

¹⁷ Там же. Ед. хр. 19. Л. 154об.

¹⁸ Там же. Ед. хр. 22. Л. 32-32об., 104об.

¹⁹ Там же. Ед. хр. 17. Л. 1.

²⁰ Там же. Ед. хр. 13. Л. 102-102об. См. также: Ед. хр. 26. Л. 1; Ед. хр. 27. Л. 1.

²¹ Там же. Л. 10-10об.

²² Там же. Л. 116.

²³ Там же. Ед. хр. 23. Л. 156об.

²⁴ Там же. Ед. хр. 13. Л. 106.

²⁵ Там же. Ед. хр. 23. Л. 152об.

²⁶ Там же. Ед. хр. 25. Л. 110об.

вершенно иначе произошла миграция семьи Г. из 6 человек, которые опоздали и не уехали эшелонам № 359 со станции Ростов. Все же эта семья 22 августа выехала в специально поданном вагоне, куда погрузились переселенцы и скот. Вагон вскоре прикрепили к эшелону № 359, который дождался прибытия семьи на станции Всполье²⁷.

Денежные выплаты. В соответствии с постановлением Совета Министров СССР от 9 июля 1946 г. № 1522 «О первоочередных мероприятиях по заселению и развитию сельского хозяйства в Калининградской области» переселенцы должны были при выезде получать «безвозвратное денежное пособие в размере 1 тыс. рублей на главу семьи и по 300 рублей на каждого члена семьи» [1, с. 95]. В 76 % актов отмечено, что такие средства переселенцы получали. Вместе с тем имеются акты, в которых не только пропущены сведения о выплаченных дотациях, но и констатировалось, что «на денежные средства документов не было, и установить сумму не представилось возможным»²⁸.

В актах фиксировались случаи невыплаты денег. К примеру, 70 переселенцев, составлявших 15 хозяйств из Псковской области и прибывших на стацию Инстербург 24 сентября 1946 г. эшелонам № 409, таких денег не получили. Причины этого в акте не указаны²⁹. В эшелоне № 383 из Мордовской АССР одна из переселенок подала жалобу на начальника эшелона в связи с невыплатой ее семье 300 руб. Причины не объяснялись, но в других документах отмечалось, что начальник эшелона Н. удержала деньги на невыехавших членов семей в Калининградскую область в размере 1200 руб. на две семьи из Куйбышевской области³⁰. Некоторые хозяйства или члены семей не обеспечивались деньгами из-за опоздания к моменту отправки эшелона³¹. В одном акте записано, что деньги не выданы двум переселенцам, так как они находились в ремесленной школе³². Семья из Куйбышевской области, ехавшая в Славский район эшелонам № 427 и насчитывавшая 11 человек, не была обеспечена день-

гами из-за их отсутствия в Сельхозбанке³³. Переселенцам в эшелоне № 19 (Костромская область) не доплатили 2400 руб. на 8 человек из трех хозяйств в связи с отсутствием денежных средств из-за задержки перевода почтой³⁴. Выплаты не осуществлялись на детей, родившихся в пути³⁵. В 385-м эшелоне (Новгородская область) денежное довольствие некоторые колхозники получили, но в переселенческих билетах это не было зафиксировано³⁶.

Сухие пайки. Постановление Совета Министров СССР от 9 июля 1946 г. № 1522 обязывало союзное министерство торговли выдавать переселенцам в регионах выхода «хлеб и другие продукты питания в виде сухого пайка сроком на 10–15 дней»³⁷. Практически всегда продовольствие выделялось переселенцам. Иногда в актах не было записи о выдаче сухих пайков, однако из этого факта не обязательно следует, что переселенцы не получили сухпайки.

Обычно продукты отпускались не только на время переезда, но и фактически на первые дни проживания на новом месте. Чаще всего пайки давали на 10, 12 или 15 дней. Так, горьковчанам, добравшимся в Калининградскую область 10 суток, продовольствие предоставили на 15 дней³⁸. В 360-м дополнительном эшелоне переселенцам сухпак выдали на 15 дней, а хлеб – на 10 суток³⁹. Переселенцы из Бобруйской области Белорусской ССР, ехавшие эшелонам № 424 до станции Гердауэн (пос. Железнодорожный) двое суток, сухой паек получили на 10 дней; а псковичам, такое же время находившимся в пути в эшелоне № 381, сухпак выделили из расчета на 15 суток⁴⁰. Однако имелись и иные факты. Пассажирам эшелона № 411 из Курской области в сентябре 1946 г. передали пайков только на 7 суток, что всего на один день превышало их пребывание в пути⁴¹.

³³ Там же. Ед. хр. 28. Л. 10б.

³⁴ Там же. Ед. хр. 19. Л. 101об.

³⁵ Там же. Ед. хр. 28. Л. 10б.

³⁶ Там же. Ед. хр. 31. Л. 27.

³⁷ В начале нового пути: Документы и материалы о развитии Калининградской области в годы деятельности чрезвычайных органов управления (апрель 1945 – июнь 1947) / сост. В.Н. Маслов. Калининград, 2004. С. 97.

³⁸ ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 13. Л. 107-107об.

³⁹ Там же. Ед. хр. 19. Л. 56об.

⁴⁰ Там же. Ед. хр. 15. Л. 84; Ед. хр. 23. Л. 4.

⁴¹ Там же. Ед. хр. 15. Л. 84; Ед. хр. 23. Л. 4.

²⁷ ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 20. Л. 11.

²⁸ См. например: Там же. Ед. хр. 23. Л. 99.

²⁹ Там же. Л. 152а.

³⁰ Там же. Ед. хр. 10. Л. 34.

³¹ Там же. Ед. хр. 13. Л. 69, 111.

³² Там же. Ед. хр. 26. Л. 10б.

Вопрос с питанием был одной из главных, наряду с денежным обеспечением, жалоб переселенцев. В эшелоне № 371 выходцы из Вышне-Волоцкого района Калининской области сетовали, как отмечено в акте и докладной записке начальника эшелона, на то, что им выделили только половину пайков от полагавшегося продовольствия⁴². Десять семей из Курской области, перемещавшиеся на эшелоне № 458 в октябре – начале ноября 1946 г. в Славский район, также не имели сухпайки, так как их выдачу не обеспечил Тимский райисполком. На станции Курск переселенцы заявили об этом, но эшелон уже был подготовлен к отправке, говорится в акте и объяснительной записке, поэтому «продукты не было времени получить». В пути следования поезда также не удалось изыскать продовольствие, так как в маршрутной книжке все талоны на получение продуктов были перечеркнуты Курским облторготделом⁴³.

В эшелоне без номера, выехавшем из Витебской области 26 октября 1946 г., зафиксирована жалоба на недостаточное снабжение сухим пайком. Его не получили 9 человек из 114 переселенцев ввиду того, что они прибыли на станцию перед отходом поезда, автомашина с продуктами уже покинула станцию, и в области по пути следования их не успели обеспечить питанием⁴⁴. В 375-м эшелоне из Кировской области жаловались, что на два района получили сухпак из Кировского облпотребсоюза всего на 10 суток⁴⁵. В то же время в эшелоне № 466 из Бобруйской области продукты остались; в магазин Стародорожского райопотребсоюза сдали 650 кг хлеба, 78 кг мяса (рыбы), 115 кг сухого молока, 16,9 кг сахара, 100 кг крупы (фасоли)⁴⁶. На 454 человека, следовавших в эшелоне № 377 из Калужской области, получили 462 пайка⁴⁷.

В одном из актов констатировалось, что переселенцам из Калужской области в Черняховский район на сухпак выданы доброкачественные продукты⁴⁸. В других доку-

ментах на качестве продовольствия внимание не заострялось.

В одном акте указано, что пайки комплектовались по рабочей норме № 2⁴⁹, по которой до отмены карточной системы снабжались те, кто трудился вне оборонных предприятий и ряда других производств⁵⁰. Это соответствовало требованиям Постановления Совета Министров СССР от 9 июля 1946 г. о сухом пайке «по нормам, установленным для рабочих». Как видим, в постановлении категория по нормам снабжения хлебом и другими продуктами не определялась. В.Ф. Зима установил, что после окончания войны «работники оборонной промышленности, отнесенные к 1-й категории... получали 800 г хлеба и примерно столько же сладкого. По рабочей карточке 2-й категории получали на 200 г меньше» [2, с. 39]. С.К. Шемырева утверждает, что в эти годы «ежедневная норма по рабочей карточке составляла 550 г хлеба» [3, с. 171]. В имеющихся актах приводились разные нормы продовольственного обеспечения. В документе о прибытии эшелона

№ 372 из Рязанской области в Багратионовский район содержится полный перечень продуктов, выданных переселенцам. Из документа следует, что данная группа переселенцев получила продовольствия гораздо меньше, чем предусматривалось союзными нормативами. Рязанцам выделили по 50 г хлеба, 60 г мяса, 40 г круп, 13 г сахара, 13 г жиров в сутки на человека⁵¹. В 383-м эшелоне из Мордовской АССР в пакк входили по 500 г хлеба и 900 г рыбы на 15 суток и без указания на период времени по 200 г масла и сахара, 600 г крупы. В эшелоне № 362 из Чувашии хлеба дали на человека по 500 г на 6 суток, рыбы по 900 г, растительного масла и сахара по 195 г, крупы 600 г на 15 суток⁵².

Сухпайки, как отмечалось в актах, выдавались по маршрутно-продуктовой квитанции. Неясно, сколько талонов (нарядов, количества продуктов) вносилось в одну квитанцию. Так, в 360-м дополнительном эшелоне получили одну маршрутно-продуктовую квитанцию; из нее не израсходовали 30 тало-

⁴² ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 22. Л. 31, 32.

⁴³ Там же. Ед. хр. 24. Л. 72, 75-75об. См. также: Ед. хр. 24. Л. 11.

⁴⁴ Там же. Ед. хр. 19. Л. 34.

⁴⁵ Там же. Ед. хр. 29. Л. 6об.

⁴⁶ Там же. Ед. хр. 19. Л. 130об.

⁴⁷ Там же. Ед. хр. 26. Л. 24об.

⁴⁸ Там же. Ед. хр. 25. Л. 106об.

⁴⁹ Там же. Ед. хр. 13. Л. 102-102об.

⁵⁰ Сборник важнейших приказов и инструкций по вопросам карточной системы и нормированного снабжения. Л., 1945. С. 64-66.

⁵¹ ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 27. Л. 1об.

⁵² Там же. Ед. хр. 10. Л. 58.

нов. Переселенцам предоставили три наряда на получение хлеба и продуктов на дорогу, потратили только два наряда. В 399-м эшелоне из маршрутной книжки использовали два талона на 32 и 95 обедов; в 388-м – один талон на 150, в 452-м – на 322 обеда. Исходя из документов, можно предположить, что талоны выдавались и на горячее питание, хотя в других актах отмечалось, что переселенцы питались в пути за наличный расчет (эшелон № 375 из Кировской области)⁵³.

Горячее питание. Постановлением Совета Министров СССР от 9 июля 1946 г. № 1522 предусматривалось, что переселенцы будут обеспечиваться «горячим питанием из двух блюд один раз в сутки» [1, с. 97]. В актах много информации об организации горячего питания переселенцев. В типовой форме имелся специальный пункт об этом. В документах часто встречаются записи о том, что горячие обеды переселенцы получали всего 1–2 раза за время поездки. Нередко фиксировались станции, на которых кормили переселенцев. Это могли быть места отправления или прибытия, крупные населенные пункты (Великие Луки, Каунас, Можайск, Смоленск и др.) по пути следования эшелона⁵⁴.

Иногда констатировалось, что горячего питания вообще не было: «Горячими обедами в пути следования не были снабжены, несмотря на... требования»⁵⁵. Начальник эшелона № 362 жаловался на отказ обеспечить горячее питание на станции Можайск, несмотря на то, что туда заранее направил заместителя с целью поставить работников станции и буфета в известность о прибытии поезда с переселенцами⁵⁶.

В связи с этим отмечалось, что из специальной маршрутной книжки на довольствие не использовано ни одного или только часть талонов. Причины назывались разные – плохая работа руководства железной дорогой⁵⁷; поезд не останавливался на крупных станциях или стоянка была непродолжительной: от 10 до 45 минут⁵⁸. В акте о прибытии эшелона № 392 из Рязанской области в Багратионов-

ский район сообщалось, что состав делал остановку в Москве, Вильнюсе и Каунасе далеко от вокзалов, поэтому не представилась возможность накормить людей обедами⁵⁹. Пассажиры эшелона № 393 из Чувашской АССР были обеспечены горячим питанием только один раз, а в дальнейшем сами отказались от него из-за быстрого передвижения железнодорожного состава. Переселенцы же из Горьковской области в эшелоне № 405 не снабжались горячим питанием ввиду отсутствия маршрутной квитанции⁶⁰.

В некоторых актах утверждалось, что колхозники отказывались от горячих обедов⁶¹. Этот факт нередко объясняли тем, что они были дорогими для переселенцев. Например, в акте к эшелону № 460 из Ярославской области приведена стоимость горячего питания – от 6 до 7 рублей, а в акте к эшелону № 410 из Тамбовской области говорилось об обедах по 5 рублей⁶². По данным В.Ф. Зимы, в 1946–1947 гг. «один трудоспособный мужчина, вырабатывавший 500 трудодней в год, при средней оплате трудодня в 30 коп. мог получить не больше 150 руб. за год» [2, с. 44]. При таких денежных доходах приходилось экономить на горячих обедах. По воспоминаниям переселенцев, они готовили еду в вагонах на печках-буржуйках, на кострах, если стоянка поезда была длительной [4, с. 79].

Имущество переселенцев. Обычно в актах не оговаривалась обеспеченность переселенцев скотом, инвентарем и домашними вещами. Только изредка встречается указание на то, что в перемещавшихся хозяйствах не было домашних животных. Например, две семьи Н. из Славковского района и семья Т. из Карамышевского района Псковской области, направлявшиеся в Озерский район эшелонами № 409, не имели коров и иного скота с места отправки⁶³. В акте к эшелону № 425 (Гомельская область) отмечались случаи «невыдачи едущим сюда переселенцам коров, телят, свиней. Например, из 15 хозяйств Смоленического района с коровами прибыло только 3 хозяйства. Все это отрица-

⁵³ ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 29. Л. 60б.

⁵⁴ Там же. Ед. хр. 13. Л. 102-102об, 105-105об.; Ед. хр. 15. Л. 120; Ед. хр. 17. Л. 26-26об.; Ед. хр. 22. Л. 1; Ед. хр. 26. Л. 83об., 109; Ед. хр. 27. Л. 1об.

⁵⁵ Там же. Ед. хр. 25. Л. 1об.

⁵⁶ Там же. Ед. хр. 10. Л. 89об.

⁵⁷ Там же. Ед. хр. 13. Л. 10-10об.

⁵⁸ Там же. Ед. хр. 25. Л. 106об.; Ед. хр. 26. Л. 1, 24.

⁵⁹ Там же. Ед. хр. 27. Л. 125об.

⁶⁰ Там же. Ед. хр. 11. Л. 78об.

⁶¹ Там же. Ед. хр. 17. Л. 26-26об.; Ед. хр. 25. Л. 51об.

⁶² Там же. Ед. хр. 13. Л. 102-102об, 105-105об.; Ед. хр. 27. Л. 90.

⁶³ Там же. Ед. хр. 23. Л. 152а об.

тельно сказывается на дальнейшей жизни и работе колхозников»⁶⁴. В то же время в акте о прибытии в Черняховский район эшелона № 456 из Курской области подчеркнуто, что скот кормами был обеспечен на станции погрузки⁶⁵.

Санитарное и ветеринарное обслуживание. Санитарное состояние эшелонов крайне редко упоминалось в актах, так как к нему должен был прикладываться отдельный соответствующий документ. В рассмотренных нами делах отмечались лишь наличие или отсутствие такого акта; его передача в районный отдел здравоохранения в месте прибытия. Порой писали, что акт остался на руках или был утерян врачом эшелона (эшелон № 361 из Чувашской АССР)⁶⁶. В ряде материалов отмечен факт санитарной обработки переселенцев в пути или на станции прибытия, нередко в Каунасе или Инстербурге⁶⁷. Иногда делалась запись о том, что «заболеваний людей и скота не было»⁶⁸.

Однако все-таки имеются акты, содержащие пространную информацию о санитарном обслуживании эшелона. Например, на обороте бланка о прибытии эшелона № 383 из Мордовской АССР очень подробно охарактеризовано санитарное состояние переселенцев. Фиксировалось наличие документа, выданного санитарным учреждением, и двух справок, оформленных при догрузке эшелона. Санитарное положение по пути следования не проверялось, но весь состав подвергся санитарной обработке в Каунасе. При посадке больных среди переселенцев не было. В ходе переезда врач эшелона зарегистрировал 5 нездоровых детей грудного возраста (у двухнедельного младенца обнаружили токсичную диспепсию; грипп у трех человек). По одному человеку болели ангиной и бронхитом, 7 селян страдали желудочно-кишечными расстройствами, среди взрослых у троих был отмечен фурункулез. Кипяченную воду колхозники получали в достаточном количестве, но от станции Каунас кипятка у переселенцев не было. В изоляторе имелось 3 койки. При приеме эшелона произведен

осмотр на педикулез; его выявили у 11 человек, для всех провели дезинфекцию и баню»⁶⁹.

В объяснительной записке начальника эшелона № 460 из Ярославской области, прибывшего в Гурьевский район, отмечено, что поезд сопровождали фельдшер и ветеринарный врач, в эшелоне имелся вагон-изолятор, обеспеченный в Ярославле мягким инвентарем и медикаментами⁷⁰. Однажды в акт попала информация о передаче в два медпункта Багратионовского района мягкого инвентаря из эшелона № 391, сформированного в Рязанской области. Также в районе прибытия на месяц остался медперсонал из переселенческого поезда⁷¹.

Жалобы на санитарное обслуживание встретились трижды. В эшелоне № 421 (Чувашская АССР) в пути следования поступили два письменных заявления на старшего по вагону Г. и на халатное отношение к обслуживанию переселенцев врачом эшелона⁷². В поезде № 408 (Великолукская область) врач и фельдшер не сдали эшелон, узнав об обязанности задержаться на месте расселения на один месяц⁷³. Они без отметки в командировочных удостоверениях вернулись домой.

Только в эшелоне № 419 (Витебская область) в связи с халатным отношением к оформлению документов со стороны переселенческих органов санитарный и ветеринарный контроль в эшелоне вовсе не осуществлялся⁷⁴.

Акты о ветеринарном состоянии в архивных делах, чаще всего, отсутствуют. Изредка на документах о прибытии поездов делались пометки: ветпаспорт сдан при погрузке (эшелон № 426, Полесская область)⁷⁵, остался на руках (№ 467 Бобруйская область)⁷⁶, передан в районный отдел животноводства (№ 432, Ярославская область) или ветлечебницу⁷⁷.

Идеологическая работа. В некоторых актах содержалась весьма краткая информация об идеологической работе среди переселенцев. Например, в эшелоне № 460 из Яро-

⁶⁴ ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 33. Л. 91об.

⁶⁵ Там же. Ед. хр. 25. Л. 51об.

⁶⁶ Там же. Ед. хр. 10. Л. 15, 56.

⁶⁷ Там же. Ед. хр. 22. Л. 104; Ед. хр. 25. Л. 139об.; Ед. хр. 26. Л. 83; Ед. хр. 27. Л. 125об.

⁶⁸ Там же. Ед. хр. 25. Л. 51об, 139об.

⁶⁹ Там же. Ед. хр. 10. Л. 35.

⁷⁰ Там же. Ед. хр. 13. Л. 105об.

⁷¹ Там же. Ед. хр. 27. Л. 62.

⁷² Там же. Ед. хр. 19. Л. 66.

⁷³ Там же. Ед. хр. 31. Л. 1об.

⁷⁴ Там же. Ед. хр. 22. Л. 58об.

⁷⁵ Там же. Ед. хр. 12. Л. 7об.

⁷⁶ Там же. Ед. хр. 19. Л. 101об.

⁷⁷ Там же. Л. 78об.

славской области в пути каждая семья получила по областной и центральной газете на вагон, от 5 до 7 книг и по одному–двум плакатам⁷⁸. Названия книг и содержание плакатов не уточнялись. Как отмечалось в акте о прибытии эшелона № 447 из Пензенской области, по пути следования переселенцы снабжались литературой, с ними проводились беседы, «политико-моральное состояние переселенцев было хорошее»⁷⁹.

Происшествия. О происшествиях в актах сообщений почти нет. Иногда встречаются записи, что правонарушений не было. Лишь в акте к эшелону № 378 из Куйбышевской области сказано, что по эшелонным спискам числилось 228 коз, а фактически привезли 223, так как на станции погрузки Сок пропало 5 овец у колхозника К., переселявшегося в Славский район⁸⁰.

Переселенческая документация. В актах могли охарактеризовать качество подготовки переселенческой документации. В материалах о прибытии эшелона № 367 из Великолукской области в Озерский район подчеркнуто, что эшелонные списки составлены небрежно. В качестве примера указано на то, что в анкете у одного переселенческого хозяйства значатся корова, свинья и две овцы, а на самом деле – одна корова, две свиньи. Начальник эшелона, оправдываясь, подчеркнул, что списки подготовлены без его участия⁸¹. В акте о приеме эшелона № 378 из Куйбышевской области записано, что у колхозника Я. в анкете числились две овцы, а фактически «ни одной и не было»⁸². В списках часто путали порядковые номера; переселенцы записывались как отдельное хозяйство, а в переселенческом билете они значились в составе другой семьи; не все семьи или члены семей вносились в эшелонные списки, иногда таких перечней вообще не было⁸³.

В акте к эшелону № 385 из Новгородской области указывалось, что эшелонные списки по прибытию на станцию не были подписаны начальником эшелона и не заверены печатью. Также не предоставлены 18

анкет, пропуска находились на руках у переселенца. В большинстве актов отмечено отсутствие анкеты-заявления⁸⁴. Например, в документе о прибытии эшелона № 421 зафиксировано, что анкеты оставлены в переселенческом управлении Витебской области. Если анкеты привозили в Калининградскую область, то в акте либо писали «имеется», либо указывали количество анкет, хозяйств. В сохранившихся материалах отражено также, что эшелон № 425 (Владимирская область) прибыл на станцию Тапиу (Гвардейск) без всяких документов, кроме переселенческих билетов. В подобной ситуации оказался эшелон № 419 (Калининская область)⁸⁵. В акте эшелона № 416 отмечалось: в связи с халатным отношением к оформлению документов переселенческими организациями Минской области запутан точный подсчет прибывших⁸⁶. В акте к эшелону № 425 (Гомельская область) особо констатировалось небрежное отношение к бумагам. Они «заполнены безобразно, документация была вручена в пути следователями. Все это создало путаницу в учете. Среди приехавших много неколхозников, есть одиночки, что явно противоречит законным требованиям»⁸⁷.

Встреча и расселение переселенцев. Порой констатировались различные, чаще всего, негативные аспекты встречи переселенцев в Калининградской области. Переселенцев из Тамбовской области – 87 семей (413 человек), приехавших эшелоном № 413 на станцию Тарау (Владимирово) 28 октября – руководители района встретили на станции только через 4 часа после прибытия поезда. Транспорта для перевозки людей в места вселения выделили мало. Более того, 29 октября представители железной дороги приказали освободить вагоны, поэтому переселенцев выгрузили с детьми и имуществом на улицу. Тамбовчане, проведя всю ночь на холоде, были недовольны руководством Багратионовского района⁸⁸. В акте эшелона без номера от 25 ноября 1946 г. из Владимирской области отмечено, что 9 человек находились на вокзале на станции Тильзит (Советск) и их никто не принимал. Только через

⁷⁸ ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 13. Л. 105об.

⁷⁹ Там же. Ед. хр. 30. Л. 74.

⁸⁰ Там же. Ед. хр. 28. Л. 28об.

⁸¹ Там же. Ед. хр. 23. Л. 32об.

⁸² Там же. Ед. хр. 28. Л. 28об.

⁸³ Там же. Ед. хр. 13. Л. 102-102об.; Ед. хр. 23. Л. 32об.; Ед. хр. 26. Л. 83об.; Ед. хр. 27. Л. 90об.; Ед. хр. 28. Л. 1об.

⁸⁴ Там же. Ед. хр. 13. Л. 107об.

⁸⁵ Там же. Ед. хр. 22. Л. 101об.

⁸⁶ Там же. Ед. хр. 5. Л. 31об.

⁸⁷ Там же. Ед. хр. 5. Л. 94об.

⁸⁸ Там же. Ед. хр. 17. Л. 26-26об.

некоторое время их отправили в Советский (Неманский) район в колхоз им. Калинина⁸⁹.

Пункт разгрузки поездов могли оперативно поменять. Так, эшелон № 390 (Пензенская область) должен был прибыть на станцию Тильзит, но, по согласованию с областным управлением по гражданским делам, оказался на станции Инстербург⁹⁰. В акте к эшелону № 478 из Минской области зафиксировано, что переселенцев из одного эшелона могли высаживать на разных станциях. По указанию инспектора Калининградского областного переселенческого отдела одна семья покинула данный эшелон на станции Таппау, а вторая – на станции Велау (Велау)⁹¹.

Проблем при разгрузке было не так много, однако случались досадные для переселенцев неприятности. Например, в середине октября 1946 г. при выгрузке картофеля из эшелона № 456, прибывшего из Курской области на станцию Инстербург, трем семьям не выдали достаточно картофеля из-за его

неправильного распределения ответственным за вагон и «естественной утере при погрузке и разгрузке»⁹².

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в актах о прибытии переселенческих эшелонов зафиксированы различные аспекты советской переселенческой кампании в послевоенные годы и отражены, пожалуй, наиболее животрепещущие проблемы, характерные для организации переезда переселенцев в разные регионы советского государства. Данные официальные документы являются достоверным источником, который в совокупности с другой текущей документацией, статистическими материалами и воспоминаниями переселенцев позволяет воссоздать реальную картину послевоенных переселенческих процессов в СССР, в том числе охарактеризовать условия выполнения правительственных решений о заселении сельских районов одной из молодых российских областей.

⁹² Там же. Ед. хр. 25. Л. 51об.

⁸⁹ ГАКО. Ф. Р-183. Оп. 5. Ед. хр. 3. Л. 98об.

⁹⁰ Там же. Ед. хр. 5. Л. 76об.

⁹¹ Там же.

Список литературы

1. Моисеенко В. Эволюция источников данных о внутренней миграции в России и СССР // Миграция и информация. М., 2000. С. 122-137.
2. Зима В.Ф. Голод в СССР 1946–1947 годов: Происхождение и последствия. М., 1996.
3. Шемырева С.К. Система продовольственного обеспечения городского населения в послевоенные годы (на материалах города Куйбышева) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 6. С. 171-174.
4. Костяшов Ю.В. Секретная история Калининградской области. Очерки 1945–1956 гг. Калининград, 2009.

References

1. Moiseyenko V. Evolyutsiya istochnikov dannykh o vnutrenney migratsii v Rossii i SSSR [Evolution of data sources on internal migration in Russia and the USSR]. *Migratsiya i informatsiya* [Migration and Information]. Moscow, 2000, pp. 122-137. (In Russian).
2. Zima V.F. *Golod v SSSR 1946–1947 godov: Proiskhozhdeniye i posledstviya* [Famine in the USSR 1946–1947: Origin and Consequences]. Moscow, 1996. (In Russian).
3. Shemyrova S.K. Sistema prodovol'stvennogo obespecheniya gorodskogo naseleniya v poslevoyennyye gody (na materialakh goroda Kuybysheva) [System of urban population food provision in the post-war years (on the materials of Kuibyshev)]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk – Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2009, vol. 11, no. 6, pp. 171-174. (In Russian).
4. Kostyashov Y.V. *Sekretnaya istoriya Kaliningradskoy oblasti. Ocherki 1945–1956 gg.* [The Secret History of the Kaliningrad Region. Essays 1945–1956]. Kaliningrad, 2009. (In Russian).

Информация об авторах

Баранова Елена Вячеславовна, кандидат исторических наук, доцент, директор НИЦ социально-гуманитарной информатики Института гуманитарных наук. Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград, Российская Федерация. E-mail: gortransort@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7519-4258>

Маслов Виталий Николаевич, кандидат исторических наук, доцент, научный сотрудник НИЦ социально-гуманитарной информатики Института гуманитарных наук. Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград, Российская Федерация. E-mail: VMaslov@kantiana.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-4657>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Баранова Елена Вячеславовна
E-mail: gortransort@gmail.com

Поступила в редакцию 25.08.2020 г.
Поступила после рецензирования 22.09.2020 г.
Принята к публикации 20.10.2020 г.

Information about the authors

Elena V. Baranova, Candidate of History, Associate Professor, Director of Research Center for Social and Humanitarian Informatics of Institute of Humanities. Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation. E-mail: gortransort@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7519-4258>

Vitaliy N. Maslov, Candidate of History, Associate Professor, Research Worker of Research Center for Social and Humanitarian Informatics of Institute of Humanities. Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation. E-mail: VMaslov@kantiana.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-4657>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Elena V. Baranova
E-mail: gortransort@gmail.com

Received 25 August 2020
Reviewed 22 September 2020
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-212-222
УДК 324. (1993) (470.316)

**Участие представителей ярославской региональной элиты
А.И. Лисицына, Е.Б. Мизулиной и Д.А. Стародубцева
в выборах в Совет Федерации Федерального Собрания
Российской Федерации в 1993 г.**

**Михаил Сергеевич КИЩЕНКОВ¹, Сергей Алексеевич МИХАЙЛОВ¹,
Денис Васильевич ТУМАКОВ²**

¹ФГБОУ ВО «Ярославская государственная сельскохозяйственная академия»
150042, Российская Федерация, г. Ярославль, Тутаевское ш., 58

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5466-3913>, e-mail: kischenkov@yarcx.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-6509>, e-mail: s.mihailov@yarcx.ru

²ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»

150000, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Революционная, 5

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8569-7246>, e-mail: denistumakov@yandex.ru

**Participation of representatives of the Yaroslavl regional elite
A.I. Lisitsyn, E.B. Mizulina and D.A. Starodubtsev
in the elections to the Federation Council of the Federal Assembly
of the Russian Federation in 1993**

Mikhail S. KISHCHENKOV¹, Sergey A. MIKHAYLOV¹, Denis V. TUMAKOV²

¹Yaroslavl State Agricultural Academy

58 Tutayevskoye Rte., Yaroslavl 150042, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5466-3913>, e-mail: kischenkov@yarcx.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-6509>, e-mail: s.mihailov@yarcx.ru

²Yaroslavl State Medical University

5 Revolyutsionnaya St., Yaroslavl 150000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8569-7246>, e-mail: denistumakov@yandex.ru

Аннотация. В настоящем исследовании рассмотрен ход предвыборной кампании по избранию представителей Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации в Ярославской области в 1993 г. и ее итоги. Изучен политический контекст, на фоне которого проходили выборы, а также дан краткий обзор предвыборной кампании в различных регионах страны. Проанализированы программы основных кандидатов, их цели и задачи, реализуемые в ходе предвыборной борьбы, а также процесс подведения итогов голосования. Предпринята попытка объяснить успех одних и неудачу других кандидатов, выяснить конкретные причины, способствовавшие успеху кандидатов А.И. Лисицына и Е.Б. Мизулиной, а также поражению их оппонента Д.А. Стародубцева. Исследуемые события представлены в общероссийском контексте, изучен также и процесс становления юридических процедур, связанных с формированием верхней палаты Федерального Собрания, в первый и последний раз в новейшей отечественной истории избранной в ходе прямого голосования. Представлен социальный и политический состав Совета Федерации первого созыва. Исследование выполнено на основе широкого круга архивных и опубликованных источников, а также исследовательской литературы.

Ключевые слова: выборы; голосование; политические партии; Совет Федерации; Федеральное Собрание; законодательная власть; депутаты

Для цитирования: Кищенко М.С., Михайлов С.А., Тумаков Д.В. Участие представителей ярославской региональной элиты А.И. Лисицына, Е.Б. Мизулиной и Д.А. Стародубцева в выборах в Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации в 1993 г. //

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 212-222. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-212-222

Abstract. This study examines the election campaign to elect representatives of the Federation Council of the Federal Assembly of the Russian Federation in the Yaroslavl Region in 1993 and its results. We examine the political context against which the elections took place, as well as give a brief overview of the election campaign in different regions of the country. The programs of the main candidates, their goals and objectives implemented during the election campaign, as well as the process of summing up the results of the vote are analyzed. An attempt was made to explain the success of some candidates and the failure of other candidates, to find out the specific reasons that contributed to the success of candidates A.I. Lisitsyn and E. B. Mizulina, as well as the defeat of their opponent D.A. Starodubtsev. The studied events are presented in a nationwide context, and the process of establishing legal procedures related to the formation of the upper house of the Federal Assembly is also being studied, for the first and last time in the recent domestic history elected in the course of direct. The social and political composition of the Federation Council of the first convocation is presented. The study is based on a wide range of archival and published sources, as well as research literature.

Keywords: elections; vote; political parties; The Federation Council; The Federal Assembly; legislature; deputies

For citation: Kishchenkov M.S., Mikhaylov S.A., Tumakov D.V. Uchastiye predstaviteley yaroslavskoy regional'noy elity A.I. Lisitsyna, E.B. Mizulinoy i D.A. Starodubtseva v vyborakh v Sovet Federatsii Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii v 1993 g. [Participation of representatives of the Yaroslavl regional elite A.I. Lisitsyn, E.B. Mizulina and D.A. Starodubtsev in the elections to the Federation Council of the Federal Assembly of the Russian Federation in 1993]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 212-222. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-212-222 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Начало 1990-х гг. вошло в историю России как период кардинальных социально-экономических и политических перемен. Одним из важных событий этого времени стало формирование новых законодательных органов. В советский период формально высшим законодательным органом был Верховный Совет СССР (состоял из равноправных палат – Совета союза и Совета национальностей) и однопалатные Верховные Советы союзных республик. Реальной властью они не обладали, выполняя преимущественно декоративные функции [1, с. 193-194]. Ситуация поменялась в период Перестройки, когда произошел переход к альтернативным выборам и многопартийности. С 1990 по 1993 г. высшим законодательным органом России был Съезд народных депутатов, избиравшийся на мажоритарной основе в 1068 одномандатных округах. Из числа депутатов формировался двухпалатный Верховный Совет. Он состоял из двух палат – Совета республики и Совета национальностей, претендовал на роль высшего органа государственной власти в стране и оспаривал властные полномочия президента [2, с. 155].

В связи с этим представляется интересным рассмотреть процесс формирования новой законодательной власти и проведения первых и последних прямых выборов в Совет Федерации в региональном контексте. Исследование написано в рамках политической истории, что подразумевает изучение формирования политических институтов и систем, политических событий в историческом контексте.

Основу источниковой базы исследования составили различные протоколы и постановления окружной избирательной комиссии по выборам в Совет Федерации по Ярославскому избирательному округу № 76, которые содержат краткие биографические сведения о зарегистрированных кандидатах в депутаты Совета Федерации и сведения о процессе регистрации. Значительный интерес представляют также сводные ведомости о результатах голосования по выборам Совета Федерации, содержащие итоги выборов (например, постановления вышеназванной комиссии) не только по количеству голосов избирателей, поданных за кандидатов, но и по числу использованных, неиспользованных, действительных и недействительных в данном про-

цессе бюллетеней. Данные сведения хранятся в Государственном архиве Ярославской области (ГАЯО). Использовались и имеющиеся в открытом доступе материалы Центральной Избирательной Комиссии.

Текст Конституции Российской Федерации (в первоначальной редакции 1993 г.) позволил охарактеризовать процесс выборов в Федеральное Собрание, его юридические и процессуальные особенности, ставшие следствием политического конфликта осени 1993 г.

В ходе исследования были использованы областные периодические издания – газеты «Золотое кольцо» и «Юность». Они содержат материал о предвыборных программах кандидатов в депутаты Совета Федерации (в основном, с Е.Б. Мизулиной), представленный в качестве интервью с корреспондентами данных изданий. Нужно отметить, что к данным источникам зачастую необходимо подходить достаточно критично хотя бы в силу того, что кандидаты стремились представить себя только с лучшей стороны. Тем не менее периодические издания содержат также весьма ценные данные различных социологических опросов избирателей, проводимых накануне выборов информационно-аналитическим управлением администрации Ярославской области, с помощью которых можно было установить срез политических предпочтений кандидатов и партий у граждан.

Работа с источниками велась на основе традиционных принципов – системности, объективности и историзма, стремились рассмотреть изучаемую проблему как комплексное явление. Мы попытались использовать метод локальной истории, предполагающий описание и изучение событий, происходивших на местном уровне, в контексте общегосударственных событий.

В конце 1993 г. в России прошли первые выборы в новый парламент, Федеральное Собрание. Его возникновение связано с трагическими событиями осени того же года, когда давнее противостояние по поводу будущего государственного устройства и новой Конституции страны между президентом Б.Н. Ельциным и Верховным Советом во главе с Р.И. Хасбулатовым не смогло завершиться достижением компромисса. Как известно, исполнительная власть предпочла пойти на обострение, а законодатели приняли ее вызов. Итогом стали настоящие боевые

действия 3–4 октября 1993 г. в Москве, завершившиеся победой главы государства и роспуском системы Советов в целом и Верховного Совета России в частности [3, с. 63]. Новый парламент, Федеральное Собрание, состоял из нижней палаты – Государственной Думы, чье название было взято из дореволюционного прошлого, и верхней палаты – Совета Федерации, чье именование показывало некую преемственность с советской эпохой [2, с. 156].

На 12 декабря 1993 г. были назначены одновременно и всенародное голосование по проекту новой Конституции РФ, и выборы в законодательный орган, который, исходя из юридических норм, должен был быть избран только по итогам голосования по проекту конституции, а не одновременно с ним. В этих условиях Администрация Президента РФ приняла решение, что, в случае непрохождения проектом конституции порога в 50 % при голосовании, срок полномочий нового парламента, Федерального Собрания, будет составлять два года, и именно ему предстояло бы выработать проект нового основного закона. Это нашло свое отражение в проекте конституции: «Совет Федерации первого созыва и Государственная Дума первого созыва избираются сроком на два года»¹. Также было принято решение, что обе палаты парламента будут избраны всенародным голосованием. При этом в тексте Конституции говорилось: «В Совет Федерации входят по два представителя от каждого субъекта Российской Федерации: по одному от представительного и исполнительного органов государственной власти»²; то есть предлагался в дальнейшем косвенный порядок формирования верхней палаты парламента. Также планировалось сделать работу в Совете Федерации на непостоянной основе, что позволяло баллотироваться в нее главам регионов и городов и совмещать посты в исполнительной и законодательной практике³.

Стоит заметить, что косвенный способ формирования верхней палаты парламента – достаточно распространенная мировая тенденция. Подобным путем формируются

¹ Конституция Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

² Там же.

³ Там же.

верхние палаты парламентов в Германии и Франции. Тем не менее именно первый состав Совета Федерации был избран всенародно, что делает это событие своего рода уникальным в новейшей истории России. Поскольку Конституция по итогам голосования была принята, больше прямых выборов членов Совета Федерации не проводилось, поэтому в настоящий момент верхняя палата Федерального Собрания формируется косвенным путем. Нужно отметить внефракционный порядок работы сенаторов, отсутствие их явной партийной принадлежности, что тоже является принятой мировой практикой.

Выборы в Совет Федерации в России в рассматриваемый отрезок времени проходили на основании Положения о выборах депутатов в Совет Федерации, утвержденного Указом Президента РФ от 11 октября 1993 г. № 1626 (15). Была образована соответствующая Центральная Избирательная Комиссия, а в Ярославской области – окружная избирательная комиссия по выборам в Совет Федерации по ярославскому избирательному округу № 76 (включавшему всю Ярославскую область), а также различные участковые избирательные комиссии. Проведение выборов стало серьезным испытанием для становления конкурентной демократии в России [4].

Кандидаты в депутаты могли выдвигаться как группами избирателей, так и избирательными объединениями. Их количество не ограничивалось законом, однако в Совет Федерации могло пройти не более двух кандидатов от избирательного округа, ставших победителями в ходе голосования. Для избрания было достаточно простого большинства, выборы проходили в один тур; при этом победа доставалась занявшим первое и второе место кандидатам, то есть и второе место гарантировало избрание. При голосовании можно было отметить в бюллетене сразу двух кандидатов, что давало следующий эффект: сумма голосов, поданных за кандидатов, виртуально превышала число избирателей, пришедших на выборы⁴. Подобная система носит название альтернативной и достаточно редко используется на практике.

Выборы в Совет Федерации проходили на фоне избирательной кампании по выбо-

рам нижней палаты парламента. Это были первые выборы в истории страны, проходившие по партийным спискам, что поставило в центр внимания политические партии, принимавшие в них участие.

В общей сложности в думских выборах приняли участие 13 политических партий и объединений, представлявших широкий спектр политических сил от крайне правых до левых⁵. Партией власти на этих выборах был избирательный блок «Выбор России», выступавший в поддержку курса политических и социально-экономических преобразований президента Б.Н. Ельцина и позиционировавший себя как демократическое движение. Партнерами блока по поддержке действующей власти были Партия российского единства и согласия (ПРЕС) и Российское движение демократических реформ (РДДР). Избирательное объединение «Явлинский – Болдырев – Лукин», получившее наименование «Яблоко» и партия «Женщины России», занимали центристские позиции, поддерживая или оппонировав правительству по различным вопросам и находясь в конструктивной оппозиции. Как непримиримая оппозиция позиционировали себя Либерально-демократическая партия России (ЛДПР), шедшая на выборы с популистских, подчас крайне правых позиций, и занявшие левый край партийного поля Аграрная партия России (АПР), Коммунистическая партия Российской Федерации (КПРФ) и Демократическая партия. Еще четыре участника выборов не имели шансов на прохождение в парламент и придерживались центристских позиций. Все означенные партии вели активную агитацию, стремились привлечь избирателей яркими лозунгами и обещаниями, предвыборной рекламой и обращениями в телеэфире. Итогом избирательной кампании стала сенсационная победа в голосовании по партийным спискам ЛДПР, уверенное попадание в Госдуму КПРФ и АПР на фоне относительно слабого выступления «Выбора России» [3, с. 63].

Оговоримся, что голосование по выборам в Федеральное Собрание РФ и референдум по принятию Конституции 12 декабря 1993 г. прошли не на всей территории страны. Наиболее трудная ситуация к тому вре-

⁴ ГАЯО (Государственный архив Ярославской области). Ф. Р-3703. Оп. 1. Д. 2. Л. 123.

⁵ URL: http://www.cikrf.ru/banners/vib_arhiv/gosduma/1993/1993_itogi_FS_obshefed_okrug.php/ (дата обращения: 03.06.2020).

мени сложилась в Чеченской Республике, где с осени 1991 г. у власти находился режим генерал-майора авиации в отставке Д.М. Дудаева, провозглашавшего откровенно сепаратистские лозунги. Достаточно сказать, что само по себе избрание бывшего советского генерала на президентский пост в октябре 1991 г. шло вразрез с тогдашним законодательством СССР и РСФСР, а потому не было признано Москвой. Чечня и в последующие годы не принимала участия в работе законодательной власти России: еще за два года до выборов в Совет Федерации РФ парламент самопровозглашенной республики принял постановление об отзыве чеченских народных депутатов союзного и российского уровня [5, с. 261]. В принятой 12 марта 1992 г. Конституции Чеченская Республика провозглашалась «самостоятельным суверенным государством» и «равноправным субъектом в системе мирового содружества наций» [6, с. 238], что само по себе исключало ее участие в любых избирательных процедурах, проходивших на территории РФ. Чечня не подписала и Федеративный договор от 31 марта 1992 г., однако российское руководство даже весной 1994 г. не исключало, что республика все-таки может пойти на компромисс с Центром, после чего изберет собственных представителей в верхнюю палату парламента [7, с. 78]. Как известно, в реальности Чечня оказалась представлена в Совете Федерации лишь после двух кровопролитных войн.

Непросто обстояла предвыборная ситуация и в Республике Татарстан. Голосование по выборам в Государственную Думу и референдум по принятию новой Конституции РФ на ее территории 12 декабря завершились провалом. На избирательные участки явились менее 25 % от общего количества зарегистрированных избирателей. При этом за принятие Основного закона страны проголосовали лишь 88758 человек из 367088, пришедших к избирательным урнам. Соответственно, избрание двух депутатов в Совет Федерации РФ также не состоялось. Во многом столь неутешительный исход голосования объяснялся сложным ходом переговоров между Казанью и федеральным Центром по вопросу о заключении двустороннего договора. Он был подписан лишь 15 февраля 1994 г. [8, с. 442-443], а уже 13 марта того же

года в Татарстане были избраны депутаты Совета Федерации.

Дополнительные выборы 15 мая 1994 г. прошли также в Челябинской области, где 12 декабря 1993 г. голосование по выборам депутатов Совета Федерации РФ не состоялось из-за того, что официально были зарегистрированы лишь два кандидата вместо полагавшихся как минимум трех. В Ямало-Ненецком избирательном округе в ходе голосования 12 декабря 1993 г. удалось избрать лишь одного депутата, поэтому в марте 1994 г. там прошли дополнительные выборы⁶.

В общей сложности в результате всенародного голосования в Совет Федерации РФ первого созыва были избраны 176 депутатов. Любопытно, что 54,6 % из них составили работники исполнительной власти различного уровня, еще 15,3 % – представительной власти, около 12 % народных избранников представляли сферы промышленности, транспорта, строительства и сельского хозяйства. Представители сравнительно молодого российского частного бизнеса составляли лишь 4,3 % депутатского корпуса, а еще 3 % депутатов Совета Федерации РФ ранее были сотрудниками органов правопорядка⁷. Таким образом, в верхней палате нового парламента формально оказались представлены все сферы жизнедеятельности общества, но приоритет российские избиратели все же отдали тем людям, кто в прошлом уже имел определенный опыт руководящей работы или проходил процедуру избрания. К примеру, в Тверской области одним из депутатов Совета Федерации РФ первого созыва был избран глава областной администрации В.А. Суслов, в советский период занимавший пост председателя Калининского облисполкома [9, с. 361].

Не стала исключением и Ярославская область, где о своем намерении принять участие в выборах в верхнюю палату заявили три кандидата. Ими стали глава администра-

⁶ Постановление Центральной избирательной комиссии по выборам в Совет Федерации и по выборам в Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации «Об установлении общих итогов выборов депутатов Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. URL: <http://www.cikrf.ru/activity/docs/postanovleniya/23560/> (дата обращения: 01.06.2020).

⁷ Выборы депутатов Совета Федерации (1993–1995 гг.). URL: <http://council.gov.ru/services/reference/10385/> (дата обращения: 17.05.2020).

ции области А.И. Лисицын, известный юрист Е.Б. Мизулина и директор совхоза им. Дзержинского, расположенного в Ярославском сельском районе, Д.А. Стародубцев. Интересно, что последний к этому времени уже имел парламентский опыт, так как в 1989–1991 гг. был народным депутатом СССР. Необходимо подчеркнуть, что Ярославская область традиционно входила в число тех регионов России, которые принято относить к промышленным и урбанизированным, сельское хозяйство которых и в советское время было в достаточно сложном положении, являясь преимущественно дотационным. Так, около 82 % населения проживало в городской местности, а 60 % проживало в Ярославле и Рыбинске. Следовательно, интересы сельского населения и проблемы сельского хозяйства были далеко не на первом месте в предвыборных программах местных политиков.

Первые два кандидата шли от основного проправительственного, демократического блока «Выбор России» и фактически пользовались поддержкой блока «ЯБЛоко», ПРЕС, РДДР. Д.А. Стародубцев был условным кандидатом от находившихся в оппозиции левых партий, в первую очередь, от КПРФ и АПР. Он родился в 1934 г. в селе Воловчик Липецкой области в многодетной крестьянской семье. Отслужив в Советской армии, будущий политик получил диплом юриста в школе МВД, а позднее заочно окончил Московский сельскохозяйственный институт по специальности «агроном-экономист». Работал в ряде сельскохозяйственных предприятий Тульской области, но в 1981 г. по обвинению в различных махинациях и злоупотреблениях был осужден на 6 лет лишения свободы с конфискацией имущества и лишением права на 3 года занимать должности, связанные с распоряжением кредитами, а также исключен из КПСС. Уже в 1982 г. Д.А. Стародубцев был освобожден из тюрьмы, а впоследствии ему удалось добиться снятия судимости. В Ярославской области он работал с 1985 г., а в 1987 г. возглавил совхоз им. Дзержинского. На этой должности он проявил себя как умелый хозяйственный руководитель⁸.

⁸ Стародубцев Дмитрий Александрович. URL: <https://yarwiki.ru/article/88/starodubcev-dmitrij-aleksandrovich> (дата обращения: 28.06.2020).

Программа кандидата сводилась к следующим пунктам: «сохранение государственного контроля над развитием промышленности; введение налоговой системы, способствовавшей развитию всех промышленных отраслей хозяйства» [10, с. 81]. В области сельского хозяйства кандидат выступал за все формы собственности, с приоритетом крупных государственных и общественных хозяйств. Его лозунгом была фраза: «земля – тем, кто ее обрабатывает» [10, с. 81], также он декларировал защиту интересов трудового народа и обновленный социализм. Подобная программа могла найти отклик в сельских районах Ярославской области, но в Ярославле и Рыбинске Д.А. Стародубцев не мог рассчитывать на активную поддержку как по причине своего консерватизма, так и по причине ярко выраженной аграрной направленности программы.

Тем не менее он активно вел кампанию и теоретически мог рассчитывать на победу, так как демократические голоса могли быть расколоты между А.И. Лисицыным и Е.Б. Мизулиной, а левый и центристский электорат имел одного кандидата – Д.А. Стародубцева. Другая популярная оппозиционная партия – ЛДПР – не стала выдвигать своего кандидата на этих выборах, сосредоточившись на выборах в нижнюю палату [10, с. 78-80].

Основным кандидатом от «партии власти» был действующий глава Ярославской области А.И. Лисицын. Вкратце напомним его биографию. Он родился в 1947 г. в деревне Большие Сменки Сонковского района Тверской области. Отработав почти четверть века на различных должностях на Рыбинском мебельно-деревообрабатывающем комбинате, будущий кандидат в депутаты Совета Федерации РФ в 1977 г. окончил Ленинградскую лесотехническую академию им. С.М. Кирова. В период Перестройки, сопровождавшийся обновлением рядов КПСС, А.И. Лисицын оказался во властных органах. С 1987 г. он занимал пост председателя Центрального райисполкома Рыбинска, а с мая 1990 г. возглавил местный горисполком. Не был он новичком и в представительных органах власти, являясь народным депутатом Рыбинского горсовета и Ярославского облсовета. Крушение КПСС и последовавший вскоре распад Советского Союза придал дополнительный

импульс его карьере. С декабря 1991 г. А.И. Лисицын исполнял обязанности главы администрации Ярославской области, а в сентябре 1992 г. стал полноценным главой региона [11, с. 471].

Областной руководитель использовал в своей избирательной кампании образ активного сторонника демократических перемен и одновременно имидж крепкого хозяйственника, который только зарождался в российском политическом пространстве, как характеристика тех представителей исполнительной власти, кто, вне зависимости от политических взглядов, успешно справлялся с социально-экономическими трудностями и пользовался популярностью в своем регионе. А.И. Лисицын выступал за активное строительство жилья для нуждающихся очередников, поддерживал нефтеперерабатывающие и химические предприятия области, оказывал помощь высшим учебным заведениям, оказавшимся в трудной финансовой ситуации [10, с. 115-116]. Губернатор шел на выборы как кандидат от блока «Выбор России», при этом было принято решение о выдвижении второго кандидата от этого блока с расчетом на то, чтобы занять первое и второе место и победить по обоим вакантным должностям в Совет Федерации [10, с. 116].

Этим вторым демократическим кандидатом стала преподаватель юридического факультета Ярославского государственного университета Е.Б. Мизулина. Она родилась в 1954 г., в 1977 г. окончила юридический факультет Ярославского государственного университета, впоследствии получила ученую степень доктора юридических наук, занимала должности доцента и профессора в альма-матер. В предшествующий период Е.Б. Мизулина не занималась публичной политикой, но, будучи одним из авторов проекта Уголовно-процессуального кодекса России и экспертом Конституционной комиссии Ярославской области, она получила немалый опыт практической работы в собственной профессии [11, с. 529]. На этом аспекте она и акцентировала внимание избирателей. В декабре 1993 г. и позднее кандидат объясняла причины своего выдвижения большим количеством бывших депутатов, баллотирующихся в парламент, которые и в прежних советах не всегда достаточно эффективно работали, а также тем обстоятельством, что «для

профессиональной работы в новом парламенте требуются профессиональные юристы – написать хороший закон без юриста невозможно»⁹.

В интервью было подчеркнуто еще одно обстоятельство. В 1992 г. президент России Б.Н. Ельцин издал указ о приватизации жилья, но дома, признанные памятниками культуры, приватизации не подлежали. Е.Б. Мизулина стала инициатором судебной борьбы жителей данных домов за право приватизации своего жилья. «Мы с супругом тогда стали основными ответчиками, вокруг нас сплотились все местные жители, и мы выиграли процесс. Тогда ко мне сперва пришло общество «Мемориал» с предложением выдвигаться на выборах, пришел его глава Юрий Борисович Морковин, с которым мы общались. Он знал, что все решения мы принимаем вместе с мужем, Михаилом, ...и он вдруг говорит: «Лена, как ты смотришь на то, что мы тебя выдвинем в Государственную Думу?» Я так удивилась, говорю: «Да зачем мне это надо?». Ни я, ни муж ничего не ответили. А через месяц мне муж говорит: «Знаешь, а ты можешь выиграть выборы»¹⁰.

При этом отметим особо тот факт, что Е.Б. Мизулина решила избираться не в Госдуму, а в Совет Федерации, так как не планировала связывать свою деятельность с какой-либо партией, надеясь остаться независимым политиком, при этом предложения о сотрудничестве от демократических партий все равно поступали. Это свидетельствовало о сильном демократическом импульсе в российском обществе тех лет, когда партиям требовались яркие, самостоятельные фигуры.

В Ярославской области Е.Б. Мизулина была зарегистрирована окружной избирательной комиссией по ярославскому избирательному округу № 76 в качестве кандидата в депутаты Совета Федерации 18 ноября 1993 г. (постановление № 14). Другими зарегистрированными кандидатами стали глава администрации Ярославской области А.И. Лисицын, также, как и Е.Б. Мизулина, выдвинутый предвыборным блоком «Выбор России»¹¹, входящих в АО «Экономический Совет», и директор племсовхоза им. Дзержин-

⁹ Юность. 1993. 18 дек. С. 2.

¹⁰ Там же.

¹¹ ГАЯО. Ф. Р-3703. Оп. 1. Д. 2. Л. 44.

ского Д.А. Стародубцев, кандидатуру которого выдвинула группа избирателей¹².

К сожалению, ни в одном из доступных источников нет четкой, пунктированной предвыборной программы кандидата, нет данных и о каких-либо листовках с предвыборными обещаниями. Это объясняется, прежде всего, незначительным количеством времени (меньше месяца), данного кандидату на предвыборную агитацию, а также тем фактом, что процесс издания предвыборных листовок и газет в постсоветской России 1993 г. только зарождался. Сохранились немногочисленные интервью кандидата в областной периодической печати – газетах «Северный край», «Золотое кольцо» и «Юность», где она называет причины выдвижения кандидатом в депутаты и отдельные предвыборные элементы программы.

Так, в интервью с кандидатом Е.Б. Мизулиной, взятым корреспондентом газеты «Золотое кольцо» А. Хачатурян, приводилось мнение кандидата о профессионализме депутата. Юрист считала, что только профессиональные навыки депутата вкупе с реальной помощью избирателям регионов имеют огромное значение. А такая важная профессия, как юрист, помогает депутатам наиболее четко и конкретно составлять и формулировать законы, проявлять себя одновременно в качестве прекрасного мастера своего дела, и своеобразного психолога, умеющего не только выслушивать людей, но и помочь им в решении каких-либо проблем¹³.

Как безусловно положительное условие предстоящей деятельности палаты Федерального Собрания, Е.Б. Мизулина отметила то обстоятельство, что процесс отрешения президента от должности находится в ведении обеих палат парламента, процедуру проводит нижняя, а ключевое решение принимает верхняя (данные нормы права в целом были записаны в Конституции России – статьи 92 и 93), что говорит о разграничении полномочий между палатами.

Еще в одном интервью содержалось более полное представление о кандидатуре Е.Б. Мизулиной с точки зрения ее предвыборных тезисов. В качестве таковых называлась, в частности, критика экономической политики правительства В.С. Черномырдина,

необходимость государственного регулирования цен, но «не на все вообще, а на товары и продукты первой необходимости, на коммунальные услуги и общественный транспорт», сохранить бесплатное образование, стремление сотрудничать со всеми конструктивными силами в парламенте¹⁴.

В ходе встречи кандидата с избирателями поселка Бурмакино, она, как правовед, сделала упор на законотворчество, отметив этот аспект следующим образом: «Я умею составлять такие законы, которые при любых обстоятельствах будут защищать права человека. А они, прежде всего, должны обеспечить свободу нашего выбора»¹⁵.

Такие размышления, по существу, были весьма отдалены от предвыборных лозунгов других кандидатов в депутаты Совета Федерации (например, А.И. Лисицына или Д.А. Стародубцева).

Следует подчеркнуть, что кандидат старалась донести свою позицию до граждан уверенно и просто, доступно и ясно, а разговоры о стабильности никогда не выпячивала вперед, но подчеркивала данный тезис ненавязчиво, так, как будто это одна из главных целей жизнедеятельности человека.

Во время предвыборной кампании 1993 г. в Ярославской области проводилось мало социологических опросов граждан по отношению к кандидатам в депутаты и партиям, что также объяснялось короткими сроками кампании (меньше месяца) и незрелостью, начальным этапом данного процесса. Так, 23–26 ноября 1993 г. социологическая служба информационно-аналитического управления администрации Ярославской области провела опрос жителей области по проблемам предвыборной ситуации. Было опрошено 987 респондентов, и на вопрос «кого вы поддержите из кандидатов в депутаты Совета Федерации?» ответы распределились следующим образом: главу администрации Ярославской области А.И. Лисицына поддержали 50,6 % опрошенных; директора племсовхоза им. Дзержинского Д.А. Стародубцева – 34,8 %; профессора ЯрГУ Е.Б. Мизулину – 34,6 % (почти вровень с предыдущим кандидатом); не определились со своим выбором также 34,6 % респондентов¹⁶.

¹² ГАЯО. Ф. Р-3703. Оп. 1. Д. 2. Л. 44.

¹³ Золотое кольцо. 1993. 10 дек. С. 3.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Юность. 1993. 18 дек. С. 2.

¹⁶ Золотое кольцо. 1993. 2 дек. С. 1, 2.

А теперь следует перейти к рассмотрению итогов выборной кампании. 13 декабря 1993 г. вышло постановление Кировской окружной избирательной комиссии № 49 «О результатах выборов по Ярославскому избирательному округу № 76», определившее итоги голосования. Согласно постановлению, победителями стали А.И. Лисицын и Е.Б. Мизулина, набравшие 48 и 38,5 % соответственно. Д.А. Стародубцев набрал 36 % (нужно учитывать эффект альтернативного голосования, который и привел к превышению 100 %, так как каждый избиратель голосовал сразу за двух кандидатов)¹⁷.

Таким образом, на основании статьи 31 Положения о выборах в Совет Федерации окружная избирательная комиссия постановила «признать Лисицына А.И. и Мизулину Е.Б. избранными депутатами от Ярославского избирательного округа № 76»¹⁸. Д.А. Стародубцев потерпел поражение, но его результат более чем вдвое превзошел суммарный результат КПРФ и АПР (36 % против 15,6 %). Таким образом, он имел серьезные шансы на победу, а поражение можно объяснить как спецификой его сельского, а не городского электората, так и относительно слабой избирательной кампанией и явным отсутствием административного и информационного ресурса. Для сравнения, в соседней, более аграрной Костромской области, членом Совета Федерации был избран глава региона В.П. Арбузов, ветеринарный врач по образованию, работавший долгое время в сельском хозяйстве.

Что же повлияло на такой расклад голосов и на победу кандидатов от «Выбора России»? Если победа А.И. Лисицына в определенной степени была предопределена характером его должности (глава администрации Ярославской области), элементами его «узнаваемости» в средствах массовой информации – в печати, по телевидению и на радио, где он часто называл те сферы жизнедеятельности, которые он отстаивал и развивал (промышленность, сельское хозяйство, образование, культура и т. д.) и его победа была вполне ожидаемой, то с Е.Б. Мизулиной дело обстояло несколько иначе.

До ноября 1993 г. личность единственной женщины в перечне кандидатов для широкой общественности Ярославской области

оставалась неизвестной, и, тем не менее за один короткий месяц ей удалось получить сначала популярность, а затем доверие избирателей. Причины эти заключались, прежде всего, в качестве предвыборных материалов профессора ЯрГУ, появившихся в средствах массовой информации (не только в периодической печати, но и на радио, по телевидению). Е.Б. Мизулина поднимала в них самые различные вопросы, от промышленности до образования, однако выделяла свои профессиональные качества юриста, что стало также немаловажным условием для ее победы. Эволюционным моментом в предвыборных обращениях к гражданам являлась и проблема стабильности в обществе – то, чего так не хватало в 1993 г., особенно после трагических октябрьских событий в Москве и что остается крайне актуальным моментом и в наши дни. Все эти проблемы кандидат старалась формулировать четко и ясно, не растекаясь по мелочам, однако, не уходя в сторону от главного, от волнующих граждан проблем.

В этом она выгодно отличалась от проигравшего кандидата Д.А. Стародубцева, который в основном делал упор только на свою профессиональную задачу – развитие сельского хозяйства и отстаивание интересов агропромышленного комплекса и крупного товаропроизводителя. Однако известность Д.А. Стародубцева со времен первых демократических выборов 1989 г., когда он стал народным депутатом СССР, его личные деловые качества на посту директора племсовхоза им. Дзержинского, обеспечившие достаточно высокую в то время производительность выпускаемой совхозом продукции, обеспечили ему всего лишь незначительный разрыв отставания от Е.Б. Мизулиной – 16181 голос¹⁹.

В целом результаты выборов в Совет Федерации вполне взаимодействовали с результатами выборов в Государственную Думу РФ по партийным спискам в Ярославской области. Так, «Выбор России», ЯБЛоко, РДДР, ПРЕС, «Женщины России» получили в общей сумме около 51 % голосов жителей региона [10, с. 113], именно эти избиратели и обеспечили победу А.И. Лисицына и Е.Б. Мизулиной. Предположительно, Д.А. Стародубцев, помимо электората левых партий, получил голоса сторонников ЛДПР, но их оказа-

¹⁷ ГАЯО. Ф. Р-3703. Оп. 1. Д. 2. Л. 123.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же.

лось недостаточно для победы. В целом результаты избирательной кампании 12 декабря 1993 г. в Ярославской области отличались в лучшую для действующей власти сторону, чем в целом по стране, где свыше 40 % от пришедших к урнам для голосования граждан отдали голоса левым и националистам [12, с. 179].

Также отметим, что первые прямые выборы в Совет Федерации оказались и последними. В дальнейшем прямые выборы были, согласно Конституции, заменены косвенным порядком формирования верхней палаты. Тем не менее выборы в Совет Федерации способствовали развитию предвыбор-

ных технологий, позволяли избирателям напрямую выбирать своих представителей и надеяться на реализацию предвыборных обещаний. Избирательная кампания 1993 г. стала испытательным полигоном для следующих выборов, проводившихся по мажоритарной системе, в частности, губернаторских. Интересная технология избрания сразу двух победителей от избирательного округа с использованием альтернативного голосования не была больше востребована на федеральном уровне. Остается надеяться, что в будущем данный опыт пригодится при проведении очередной избирательной реформы.

Список литературы

1. Коржихина Т.П. Советское государство и его учреждения: ноябрь 1917 г. – декабрь 1991 г. М.: РГГУ, 1994. 418 с.
2. Коткин С. Предотвращенный Армагеддон. Распад Советского Союза, 1970–2000. М.: Нов. лит. обозрение, 2018. 233 с.
3. Тризман Д. История России. От Горбачева до Путина и Медведева. М.: Эксмо, 2012. 412 с.
4. Иванченко А.В. Избирательные комиссии в Российской Федерации: история, теория, практика. М.: Весь мир, 1996. 304 с.
5. Михайлов А.Г. Чеченское колесо: Генерал ФСБ свидетельствует. М.: Совершенно секретно, 2002. 320 с.
6. Ляховский А.А. Зачарованные свободой: Тайны кавказских войн: Информация. Анализ. Выводы. М.: Детектив-Пресс, 2006. 640 с.
7. Тумаков Д.В. Горячая точка новой России: чеченский кризис 1991–1996 гг. в оценках российского общества. Ярославль.: Аверс-плюс, 2017. 740 с.
8. Тагиров И.Р. История национальной государственности татарского народа и Татарстана. Казань.: Тат. кн. изд-во, 2008. 455 с.
9. Михня С.Б. История Тверской земли с древнейших времен до наших дней. М.: Мартин, 2014. 480 с.
10. Иерусалимский Ю.Ю., Тюрин Б.А. В огне избирательных битв. Ярославль.: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2007. 244 с.
11. Современная политическая история России (1985–1998 годы): в 2 т. / под общ. ред. В.И. Зоркальцева, А.И. Подберезкина. Т. 2: Лица России. М.: РАУ-корпорация, 1999. 968 с.
12. Осъмачко С.Г. Политическое и социально-экономическое развитие СССР, Российской Федерации (1985–1999 гг.). Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2003. 358 с.

References

1. Korzhikhina T.P. *Sovetskoye gosudarstvo i ego uchrezhdeniya: noyabr' 1917 g. – dekabr' 1991 g.* [The Soviet State and Its Institutions: November 1917 – December 1991]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 1994, 418 p. (In Russian).
2. Kotkin S. *Predotvrashchenny Armageddon. Raspad Sovetskogo Soyuz, 1970–2000* [Prevented Armageddon. The Collapse of the Soviet Union, 1970–2000]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2018, 233 p. (In Russian).
3. Trizman D. *Istoriya Rossii. Ot Gorbacheva do Putina i Medvedeva* [Russian History. From Gorbachev to Putin and Medvedev]. Moscow, Eksmo Publ., 2012, 412 p. (In Russian).
4. Ivanchenko A.V. *Izbiratel'nyye komissii v Rossiyskoy Federatsii: istoriya, teoriya, praktika* [Election Commissions in the Russian Federation: History, Theory, Practice]. Moscow, Ves' mir Publ., 1996, 304 p. (In Russian).
5. Mikhaylov A.G. *Chechenskoye koleso: General FSB svidetel'stvuyet* [Chechen Wheel: FSB General Testifies]. Moscow, Sovershenno sekretno Publ., 2002, 320 p. (In Russian).

6. Lyakhovskiy A.A. *Zacharovannyye svobodoy: Tayny kavkazskikh voyn: Informatsiya. Analiz. Vыводы* [Be-
witched by Freedom: Secrets of the Caucasian Wars: Information. Analysis. Findings]. Moscow, Detektiv-
Press Publ., 2006, 640 p. (In Russian).
7. Tumakov D.V. *Goryachaya tochka novoy Rossii: chechenskiy krizis 1991–1996 gg. v otsenkakh rossiyskogo
obshchestva* [The Hot Spot of the New Russia: the Chechen Crisis of 1991–1996 in the Assessments of Rus-
sian Society]. Yaroslavl, Avers-plyus Publ., 2017, 740 p. (In Russian).
8. Tagirov I.R. *Istoriya natsional'noy gosudarstvennosti tatarskogo naroda i Tatarstana* [History of the Na-
tional Statehood of the Tatar People and Tatarstan]. Kazan, Tatar Book Publ., 2008, 455 p. (In Russian).
9. Mikhnya S.B. *Istoriya Tverskoy zemli s drevneyshikh vremen do nashikh dney* [History of Tver Land from
Ancient Times to the Present Day]. Moscow, Martin Publ., 2014, 480 p. (In Russian).
10. Iyerusalimskiy Y.Y., Tyurin B.A. *V ogne izbiratel'nykh bitv* [In the Fire of Electoral Battles]. Yaroslavl,
P.G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 2007, 244 p. (In Russian).
11. Zorkaltsev V.I., Podberezkin A.I. (gen. eds.). *Sovremennaya politicheskaya istoriya Rossii (1985–1998 go-
dy): v 2 t. T. 2: Litsa Rossii* [Modern Political History of Russia (1985–1998): in 2 vols. Vol. 2: Faces of
Russia]. Moscow, RAU-korporatsiya Publ., 1999, 968 p. (In Russian).
12. Osmachko S.G. *Politicheskoye i sotsial'no-ekonomicheskoye razvitiye SSSR, Rossiyskoy Federatsii (1985–
1999 gg.)* [Political and Socio-Economic Development of the USSR, the Russian Federation (1985–1999)].
Yaroslavl, Yaroslavl State Technical University Publ., 2003, 358 p. (In Russian).

Информация об авторах

Кищенко Михаил Сергеевич, кандидат исто-
рических наук, доцент кафедры гуманитарных дисци-
плин. Ярославская государственная сельскохозяйст-
венная академия, г. Ярославль, Российская Федерация.
E-mail: kischenkov@yarcx.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5466-3913>

Михайлов Сергей Алексеевич, кандидат исто-
рических наук, старший преподаватель кафедры гума-
нитарных дисциплин. Ярославская государственная
сельскохозяйственная академия, г. Ярославль, Россий-
ская Федерация. E-mail: s.mihailov@yarcx.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-6509>

Тумаков Денис Васильевич, кандидат истори-
ческих наук, старший преподаватель кафедры истории
и философии. Ярославский государственный медицин-
ский университет, г. Ярославль, Российская Федерация.
E-mail: denistumakov@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8569-7246>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Кищенко Михаил Сергеевич
E-mail: kischenkov@yarcx.ru

Поступила в редакцию 10.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 07.08.2020 г.
Повторное рецензирование 28.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Mikhail S. Kishchenkov, Candidate of History, As-
sociate Professor of Humanities Department. Yaroslavl
State Agricultural Academy, Yaroslavl, Russian Federation.
E-mail: kischenkov@yarcx.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5466-3913>

Sergey A. Mikhaylov, Candidate of History, Senior
Lecturer of Humanities Department. Yaroslavl State Agri-
cultural Academy, Yaroslavl, Russian Federation. E-mail:
s.mihailov@yarcx.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-6509>

Denis V. Tumakov, Candidate of History, Senior
Lecturer of History and Philosophy Department. Yaroslavl
State Medical University, Yaroslavl, Russian Federation.
E-mail: denistumakov@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8569-7246>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Mikhail S. Kishchenkov
E-mail: kischenkov@yarcx.ru

Received 10 July 2020
Reviewed 7 August 2020
Second peer review round 28 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-223-234
УДК 94(410)

К вопросу о политических технологиях викторианской Англии: концепт «джинго» в издательской практике журнала “Punch” (1878–1879)

Наталия Владимировна ДРОНОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-5190>, e-mail: dronova_n@mail.ru

On the political technology of Victorian England: the concept of “jingo” in the publishing practice of “Punch” magazine (1878–1879)

Nataliya V. DRONOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-5190>, e-mail: dronova_n@mail.ru

Аннотация. Исследованы логика и приемы использования в издательской практике журнала “Punch” концепта «джинго» в качестве инструмента политических технологий, ориентированных на формирование общественного мнения по ключевым вопросам внешней политики и электорального поведения в Великобритании в 1878–1879 гг. Актуальность анализируемой проблемы обусловлена важностью всестороннего осмысления феномена джингоизма, как одного из значимых проявлений политической истории и культуры викторианской Англии. В исследовании применен кросс-дисциплинарный подход, предполагающий политологически и лингвистически опосредованный анализ понятия «джинго» (“jingo”) в контексте политических и идеологических реалий британской истории периода Восточного кризиса 70-х гг. XIX века. На конкретных примерах показано, что особенности жанра журнала, его популярность, учет культурного запроса его аудитории определяли выбор языковых средств, стилистику подачи материала и выбор образов. Обосновано, что применявшиеся в публикациях “Punch” приемы были ориентированы на поддержание позитивного имиджа либералов и дискредитацию их оппонентов как на персональном уровне, так и партийном. Сделан вывод о том, что концепт «джинго» в пропагандистской кампании журнала “Punch” обрел смысл пропагандистского клише, выполнявшего функции средства политической идентификации, социальной и политической рекламы и антирекламы, служил инструментом манипулирования общественным мнением. Настоящее исследование может послужить материалом для ряда дальнейших исследований в изучении политической культуры Великобритании.

Ключевые слова: Великобритания; джинго; джингоизм; “Punch”; политические технологии

Для цитирования: Дронова Н.В. К вопросу о политических технологиях викторианской Англии: концепт «джинго» в издательской практике журнала “Punch” (1878–1879) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 223–234. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-223-234

Abstract. We explore the logic and techniques of using the concept of “jingo” in the publishing practice of “Punch” magazine as a tool of political technologies aimed at shaping public opinion on key issues of foreign policy and electoral behavior in Britain in 1878–1879. The urgency of the problem being analyzed is due to the importance of a comprehensive understanding of the phenomenon of jingoism as one of the significant manifestations of the political history and culture of Victorian England. The study adopted a cross-disciplinary approach, which involves politically

and linguistically indirect analysis of the concept of “jingo” in the context of the political and ideological realities of British history during the Eastern crisis of the 1870s of the 19th century. Specific examples show that the peculiarities of the genre of the magazine, its popularity, consideration of the cultural request of its audience determined the choice of language means, the style of presentation of the material and the choice of images. It is justified that the methods used in the texts of Punch were aimed at maintaining a positive image of the liberals and discrediting opponents both at the personal level and the party. It is concluded that the concept of “jingo” in the propaganda campaign of “Punch” has taken meaning propaganda clichés, which acted as a means of political identification, social and political advertising and anti-advertising, served as a tool to manipulate public opinion. This study may provide material for a number of further studies in the study of British political culture.

Keywords: Great Britain; jingo; jingoism; “Punch”; political technologies

For citation: Dronova N.V. K voprosu o politicheskikh tekhnologiyakh viktorskoy Anglii: kontsept «dzhingov» v izdatel'skoy praktike zhurnala “Punch” (1878–1879) [On the political technology of Victorian England: the concept of “jingo” in the publishing practice of “Punch” magazine (1878–1879)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 223–234. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-223-234 (In Russian, Abstr. in Engl.)

К настоящему времени под джингоизмом в общеупотребительном смысле принято понимать шовинизм в его крайних проявлениях¹. Будучи изначально продуктом британской политической культуры, трансформируясь с течением времени, джингоизм оказал влияние на разные сферы общественного бытия не только этой страны.

Вместе с тем его нельзя отнести к разряду достаточно изученных, в том числе и применительно к представляющему интерес для целей настоящего исследования раннему этапу истории джингоизма. Отечественная историография вопроса представлена скромно [1; 2]. В британской и американской исторической науке специальные исследования джингоизма, в которых он, с разной степенью углубления в предмет, рассматривался бы не подчиненно решению иных задач изучения Восточного кризиса 70-х гг. XIX века, немногочисленны. Выделим опубликованную в 1971 г. статью профессора Кентского университета Х. Каннингама (Hugh Cunningham), которая являлась первой и, к настоящему времени, остается единственной работой, представляющей джингоизм 1877–1878 гг. как политический и идеологический феномен британской истории [3]. В 2014 г. профессором Мэрилендского университета Э. Кингом (Elliot King) были опубликованы результаты исследования эволюции понятий «джинго» и «джингоизм» в политической лексике Вели-

кобритании в 1878–1880 гг. на кросс-дисциплинарной основе [4]. Мы полагаем, что в продолжение работы, проведенной Э. Кингом, уместно дополнительно поставить ряд исследовательских задач в данном проблемном поле. Целью настоящего исследования является оценка логики и приемов использования концепта «джинго» в качестве инструмента политических технологий, ориентированных на формирование общественного мнения в связи с дискуссиями по внешнеполитическим проблемам и влияние на электоральный процесс в Великобритании в 1878–1879 гг.

Источниковую базу нашего исследования составили материалы журнала “The Punch or London Charivari” – популярного еженедельного сатирического издания, освещавшего характерными для данного жанра средствами широкий круг злободневных, временами скандальных, тем публичной жизни Великобритании. В политическом отношении он придерживался глэдстонианских позиций. Нами проанализированы комплекты номеров “Punch” за 1878–1880 гг. – период, в течение которого слово «джинго» и производные от него с разной степенью интенсивности присутствовали в политическом лексиконе Великобритании. Нами выявлено общее совпадение частотности и характера эволюции смыслового наполнения слов «джинго» и «джингоизм» в публикациях “Punch” с результатом контент-анализа британских и отчасти канадских газет, составивших базу данных исследования Э. Кинга

¹ Jingoism. Encyclopaedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/jingoism/> (accessed: 25.04.2020).

[4, с. 306-308]. Мы оставляем процедуры этих сопоставлений за границами настоящего текста ввиду иной постановки аналитической задачи, но апеллируем к данной закономерности как к возможности более точно, с учетом общей динамики событийного контекста, оценить мотивы, содержание, адресность и формы публикаций “Punch” как участника политического процесса.

Восклицание “By Jingo!” относится к жаргонным выражениям, которое до 1877 г. в Британии употреблялось в смысле «Богом клянусь!» или «ей-Богу!», или даже «черт возьми!» и, хотя не относилось к высокому литературному стилю, не было отмечено и особыми негативными коннотациями. Слово «джинго» обогатило инструментарий политической риторики Англии в мае 1877 г. [5, р. 114], когда в лондонском мюзик-холле была исполнена песня воинственного содержания, написанная Дж. Хантом на злобу дня – в связи с развернувшимися на Балканах военными действиями между Российской и Османской империями. Каждый из четырех куплетов песни сопровождался рефреном, исполнявшимся хором: «/ Мы не хотим воевать, но, ей-богу, если так случится, / То у нас найдутся корабли, найдутся люди, найдутся также и деньги / Нам с медведем (русским. – *Н. Д.*) воевать не впервой, и пока мы истинные британцы / Русским не бывать в Константинополе». – “/ We don’t want to fight but by Jingo if we do / We’ve got the ships, we’ve got the men, we’ve got the money too / We’ve fought the Bear before, and while we’re Britons true / The Russians shall not have Constantinople”². Изначально ее именовали «Великая песня войны» – “Great War Song”³. Но по содержащейся в первой строке припева фразе ее чаще стали называть «Мы не хотим воевать» или проще – «Песней Джинго». Также ее иногда именовали «Псы войны» – по первым словам самой песни. Исполнена она была популярным актером-комиком Дж. Фарреллом, более известным как Г. Макдермотт, или Великий Макдермотт. Песня была встречена со скепсисом со стороны респектабельного общества, но оказа-

лась привлекательной для маргинальной аудитории мюзик-холлов [6, р. 70-71], которой все едино – «нападать ли на пороки аристократии или ругать Россию». Песня Г. Макдермотта с ее напыщенной риторикой и энергичным ритмом, проникнутая «идеями кровожадности, мести и грандиозного по тупости превосходства», быстро стала достоянием уличной толпы, сопровождала публичные акции, в том числе и погромного характера вроде битья стекол в доме У. Гладстона. События, сопряженные с «Песней Джинго», имели политический резонанс, в том числе и в Европе [7, р. 29; 8, р. 168-169].

Исследователями отмечается, что термины «джингоист» и «джингоизм» прочно ассоциировались с агрессивной внешней политикой британского правительства в период русско-турецкой войны 1878–1878 гг. и ее поборниками [3, р. 430; 9, р. 70-72]. Э. Кинг констатирует, что вначале слово «джинго» применялось в газетных публикациях для характеристики участников массовых мероприятий, «распевавших песню о Джинго» – сторонников консервативной партии, по большей части из числа рабочих, требовавших от правительства вмешательства Великобритании в решение Восточного вопроса. Постепенно термины «джинго» и производный от него «джингоизм» стали использоваться в прессе либеральной направленности как более широкая характеристика особого духовного настроения, равно распространявшегося и на определение существа интервенционистской политики, и на поддерживавших ее людей. В этом смысле они применялись на протяжении всего 1878 г., постепенно сойдя на нет в начале 1880 г. [4, р. 309-310].

Нами выделены три принципиальные темы, применительно к которым в публикациях “Punch” использовалась лексема «джинго». Первая – проблемы внешней политики. Вторая, в значительной части примыкающая к ней, состояла в определении курса политики имперской. Третья касалась избирательных кампаний – в мае 1878 г. состоялись дополнительные выборы в парламент в ряде округов, а в марте–апреле 1880 г. – всеобщие. Все сферы были тесно связаны между собой: определение собственной позиции и критика оппонента во всех случаях были средствами достижения политической цели. Рассмотрим это на конкретных примерах.

² Macdermott’s War Song. URL: <http://www.cyber-russr.com/hcunn/q-jingo.html> (accessed: 12.08.2020).

³ The Era. 27 May. 1877. P. 6. The British Newspaper Archive. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000053/18770527/021/0006> (accessed: 24.07.2020).

В апреле 1878 г. – в острый период развития Восточного кризиса – “Punch” поместил в привычной для издания манере версию изложения парламентских дебатов в связи с этой проблемой. Термин «джинго» употреблялся в ироничном по тональности материале несколько раз. Происходившие в парламенте дебаты были поименованы словами «мудрецов и джинго»: с одной стороны, проявлением «коллективного разума», с другой – знаком отсутствия оно; первые – сторонники мира, вторые – войны. Далее круг политиков, излагавших свои позиции, был персонифицирован. Главным критерием сделанных политических заявлений как раз и выступало одобрение или отторжение их со стороны «джинго». Так, лорд Карнарвон (в тот период глава колониального ведомства в правительстве консерваторов, занимавший особую позицию. – *Н. Д.*) произнес слова, исполненные «мудрости и сдержанности», столь ненавистные для ушей джинго; «минорный тон» Биконсфильда (Б. Дизраэли, с 1876 г. графа Биконсфильда – премьер-министра Великобритании. – *Н. Д.*) был, без всякого сомнения, «рассчитан на вкусы джинго»; «мистер Годней, полковник Барни и сэр Х.Д. Уолф (члены палаты общин. – *Н. Д.*) – как Церберы – «три джентльмена как один – подали голос в пользу джинго»⁴. То есть в данном контексте под термином «джинго» подразумевались сторонники из числа «партии войны»; служил же он в качестве характеристики стратегической и тактической позиции самих парламентариев и их дефиниции по принципу «свой–чужой».

Использование таких лингвистических конструкций делало их инструментом политической агитации. Использование в материалах “Punch” лексемы «джинго» и ее производных в негативной по смыслу и эмоциональному наполнению коннотации придавало отрицательную окраску любой сообщавшейся информации в отношении отдельного персонажа или общественного явления. Констатация же отличий от «джинго» тоже в любом контексте заведомо служила речительством добропорядочности в политическом, идеологическом и моральном смыслах. Поэтому в публикациях “Punch” широко практиковалось употребление слова «джинго»

как эпитета, который избавлял от дополнительных пояснений: «джингоистские журналы» – “Jingo journals”⁵; «джингоистские газеты» – “Jingo papers”⁶; «Журналисты, поддерживавшие джингоистов» – “Jingo journalists”⁷; «Британия, рожденная Джинго» – “Britannia, Jingo-born”⁸; «...чисто джингоистским конгресс (Берлинский. – *Н. Д.*) быть не может» – “...Congress may not be pure Jingo”⁹; «парламентские оракулы Джинго» – “Parliamentary oracles of Jingo”¹⁰. Для характеристики идеологического противника слово «джинго» имело смысл негативного маркера; в случае со сторонником подчеркнуть его «антиджингоизм» становилось позитивной рекомендацией. Так, например, место встречи политических оппонентов именовалось «Джинголенд», подчеркивая «варварский» характер действия и его участников¹¹. Но в случае с единомышленником – кандидатом, участвовавшим в дополнительных выборах в парламент, Дж. Палмером, слово «джинго» было употреблено в противоположном оценочном контексте. Он был представлен как «Палмер, квакер, либерал, *анти-джингоист* (курсив мой. – *Н. Д.*), выдающийся провинциальный кондитер»¹².

Рассмотрим еще один показательный эпизод. В конце января 1879 г., то есть с началом кампании по выдвижению кандидатов на парламентские выборы, “Punch” опубликовал «Экзаменационный лист для кандидатов в члены парламента»¹³. В нем были сформулированы в шуточной манере совсем нешуточные вопросы о разных сторонах предвыборной кампании, процедурных аспектах функционирования парламента, ключевых проблемах общественной жизни, постановку которых можно было ожидать в политических платформах кандидатов. Всего таких вопросов было 19. Термин «джинго» появился в этом «вопроснике» на четвертой позиции и первым из числа вопросов, отно-

⁵ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 76.

⁶ Ibid. P. 233.

⁷ Ibid. P. 174.

⁸ Ibid. P. 246.

⁹ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXIV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 282.

¹⁰ Ibid. P. 172.

¹¹ Ibid. P. 198.

¹² Ibid. P. 229.

¹³ Punch, or the London Charivari. 1879. Vol. LXXVI. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1879. P. 35-36.

⁴ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXIV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 171.

сившихся к возможным политическим программам. Выбор потенциальные кандидаты должны были сделать из вариантов: «либерал и анти-Джинго», «истинный Джинго и империалист» и «нейтральный и надежный». Изложить «в двух словах» представления о британской политике предлагалось, соответственно, с точки зрения «достопочтенного мистера У.Э. Гладстона», «достопочтенного лорда Биконсфильда» и «от самого себя». Если учесть, что «от себя», то есть вне партийных списков, в парламент было попасть затруднительно, то есть основание считать дефиницию «джинго» и «анти-джинго» принципиальной маркировкой пропагандистских концептов избирательной кампании либералов и консерваторов. Следовательно, термин «джинго» употреблялся в данном контексте как узнававшийся политический ярлык, а его использование можно отнести к категории избирательных технологий.

В 1878–1879 гг. в британской прессе широко использовался прием, который открывал большие возможности для решения разных агитационных задач – использование текста припева песенки о Джинго как клише. Им было удобно пользоваться: помещаясь вместо комментария, фраза сама по себе становилась смысловой единицей. Крылатые слова из «Песни Джинго» нередко перефразировались, что придавало им любой желаемый смысл. Подобным образом поступал и “Punch”. Такова, например, публикация от 23 февраля 1878 г. Необходимо уточнить, что на это время пришелся пик политического и дипломатического кризиса в связи с войной на Балканах. Несколько днями ранее – 18 февраля – был подписан Сан-Стефанский договор. Возможное вступление Великобритании в войну было более чем реально. “Punch” поддерживал либеральную позицию нейтралитета. Текст пародии был краток. Он гласил: «/ Мы не хотим идти на войну, но если ради Джинго мы сделаем это, / Мы можем потерять наши корабли, потерять наших людей, и, что хуже всего, потерять деньги тоже». – “/ We don’t want to go to war; for, by jingo, if we do, / We may lose our ships, and lose our men, and, what’s worse, our money too”¹⁴. 9 марта позиция поддерживавших кабинет Биконсфильда газет была сформули-

рована “Punch” в виде двух лозунгов: «Правь, Британия!» и «Мы не хотим воевать, но “by Jingo” если так случится...»¹⁵. 13 апреля в «изложение» “Punch” парламентских дебатов в связи с обсуждением бюджета был введен «хор из страны»: «Мы не хотим платить, но если, о Боже, мы сделаем это, мы получим людей, мы получим билли и они также (позволят. – *Н. Д.*) спустить деньги» – “/ We don’t want to pay – but by Jingo if we do, / We’ve got the men, we’ve got the bills, and they’ve spent the money too”¹⁶.

Близкий прием был применен “Punch” в заметке «Пропажи на Марсовом поле»¹⁷. В нем в ироничной манере шла речь о «необъяснимым образом пропавших из официального каталога Парижской выставки» (Всемирной выставки, открывшейся в Париже 1 мая 1878 г. – *Н. Д.*) экспонатов. Курьезные «исчезновения» были обнаружены в русской, австрийской, французской, германской и британской секциях. Для целей настоящего исследования имеют значение две последние. Пропажа в германской экспозиции – «переложение на немецкий язык “Мы не хотим воевать” с прусскими вариациями» – “We Don’t Want to Fight” with Prussian variations”. В британской недосчитались «величайшей диковинки выставки» – «Джинго, который “хочет воевать” – “does want to fight”... собственной персоной». Стоит добавить, что в самом заголовке обыгрывалось «Марсово поле» – место, где располагались экспозиционные площадки выставки. Но при таком названии в тексте явно просматривался намек на идею войны, которую воплощал античный бог Марс, что позволяло усилить милитаристские ноты песни Джинго. Удачная находка сатирического образа – новостей с всемирной парижской выставки – в дальнейшем продолжала эксплуатироваться. 25 мая 1878 г. “Punch” поведал об экспонатах, «подлежащих в ближайшее время включению в экспозицию. Среди них значилось собственноручное письмо русского императора (без уточнения адресата. – *Н. Д.*), в котором «дается монаршее слово сделать все возможное для сохранения мира вопреки провокациям джингоистов и приспешников Дизра-

¹⁴ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXIV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 81.

¹⁵ Ibid. P. 108.

¹⁶ Ibid. P. 160.

¹⁷ Ibid. P. 216.

эли»¹⁸. Фраза была выстроена так, что не было ясно: сам ли царь говорит о провокаторах-зло-умышленниках, или это комментарий журнала. При любом ответе на этот вопрос «ушат грязи» получал премьер-министр консервативного правительства. Упоминание его как покровителя и вдохновителя джингоистов делало сатирический пассаж инструментом политической пропаганды, дезавуируя Дизраэли в качестве актора международных отношений.

Образ джингоистов интерпретировался как идущий вразрез с ценностями викторианского общества, порядком жизни «старой доброй Англии». За материалом для размышлений обратимся к карикатуре «Животрепещущий вопрос» (рис. 1), помещенной в ноябрьском номере 1878 г.¹⁹



Рис. 1. «Животрепещущий вопрос». Карикатура журнала "Punch" (9 ноября 1878 г.)

Она представляла кухню «приличного дома», на которой находились хозяйка — сдержанная леди средних лет, две служанки, а через дверной проем был виден последний персонаж — садовник. Главной героиней изображения, несшей смысловой акцент, являлась кухарка почтенного возраста, пребывавшая в крайне возбужденном состоянии. Из содержания рисунка и разъяснявших его слов — диалога между нею и хозяйкой — очевидно, что уровень политизации общества в связи с Восточным вопросом затронул, в том числе, и низшие слои: о нем осведомлена и

кухарка, просторечно коверкавшая язык, но выговорившая, пусть и с трудом: «Восточный кризис». Из представленной в карикатуре ситуации и ее графического воплощения можно заключить, что кухарка в ужасе от того, что садовник Билл оказался «яростным джингоистом», в то время как «все члены ее семьи», к которой, как можно предположить, принадлежали и она, и садовник, «всегда были истинными либералами». Сам же садовник был изображен на рисунке за пределами дома, отвернувшись от прочих персонажей и не занимающимся своим прямым делом — уходом за садом, а праздно смотрящим вдаль. Таким образом, читатель мог сделать вывод, что политические пристрастия и социальное поведение джингоистов уступали уровню малограмотной кухарки, которая тем не менее в состоянии осмыслить происшедшее вполне «правильно» — с позиций традиции и здравого смысла, трактованных как либеральные ценности. Явно был сделан акцент на маргинальности массовой социальной опоры этого движения. Последнее прямо указывалось редко. В номерах "Punch" за 1877–1879 гг. нам удалось обнаружить единственное указание на то, что «джинго по своим вкусам принадлежит нижнему классу»²⁰. Это было сделано в апреле 1878 г., когда образ «джинго», как пропагандистский товар, только еще осваивался политическим рынком. Примем во внимание, что волна массовых джингоистских митингов к ноябрю 1878 г. — времени размещения анализируемой карикатуры — уже осталась в прошлом. Но настроения, ассоциировавшиеся с джингоизмом — поддержка агрессивной политики в Восточном вопросе, антигладстонианизм — стали одной из сторон политической повседневности британского социума. Позиция "Punch" очевидна: джингоизм, как образ мысли, шел вразрез с устоями «старой доброй Англии». И, наконец, обратим внимание на гендерный аспект представленной ситуации. Носителем «здравого смысла» представляла кухарка — женщина, то есть существо, занимавшее в иерархии викторианских ценностей вторичное положение, но которая восприняла поведение садовника Билла как личное несчастье. Критика ею джингоиста-мужчины (и здесь становится, в сущности, не

¹⁸ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXIV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 233.

¹⁹ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 214.

²⁰ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXIV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 184.

так и важно – за что) может восприниматься как принижение его социального статуса. Таким образом, в предложенной “Punch” ситуации просматривалось еще и нарушение гендерных стереотипов своего времени. Образ садовника-джингоиста легко было трактовать в таком контексте, как асоциального типа, нарушавшего принятую в викторианском обществе модель поведения.

Мысль о том, что джингоист – безнравственный персонаж, попиравший высокие традиции страны и наносивший урон репутации ее жителей, активно тиражировалась “Punch”. Обратимся к номеру журнала за ноябрь 1878 г. Там было размещено стихотворение «Джингоист-англичанин» – “The Jingo-Englishman”²¹. Тексту стихотворения был предпослан подзаголовок «Новая версия старой песни, адаптированной к нравам современных патриотов». Заметим, что это сочинение имело столь существенную смысловую нагрузку, столь очевидно отражало настроения своего времени, что оно включено в современную академическую антологию британской имперской поэзии, охватывающую историю с XVI века до конца XX века, то есть до времени публикации сборника [10, р. 225-226]. Анонимный автор “Punch” вдохновлялся широко популярным стихотворением «Англичанин» (“The Englishman”) английской поэтессы Элизы Кук, написанным в 1845 г. и до настоящего времени считающимся хрестоматийным. Англичанин Э. Кук был представлен как достойный сын величайшей страны в мире, у которой все лучшее – от армии до песен; «флаг которой реет над всеми морями». Сам же англичанин с благородным сердцем льва и железной волей защитит слабого, сам же никогда не станет рабом. На его дружбу и честь можно положиться. Смело «претендуя на любые земли», он считает себя обязанным обеспечить, чтобы «над его владениями никогда не заходило солнце». И пусть у «надменного иностранца меняется лицо», когда он узнает, что он имеет дело с англичанином. И нет пределов его гордости, которую он воплощает в словах «Я – англичанин» [10, р. 170-171].

Стихотворение в “Punch” было выдержано в том же стихотворном размере, с тем же количеством строф, с повтором в конце

каждой из них резюмирующей формулы о достоинствах англичанина, что и у Э. Кука. В нем сохранены некоторые заученные современниками строки, ставшие крылатыми выражениями. У них идентична общая смысловая конструкция: страна – флаг – качества характера – право сильного на владение миром. Но акценты были расставлены иные. Сочинение в “Punch” лишено возвышенного настроения. Оно представляло собой пародию, содержательно и в нелюбимых выражениях ревизовавшую весь спектр имперских ценностей Британии, поэтизированных Э. Куком. «Джингоист-англичанин» – детище чванливой и хвастливой страны, взвизгивающей на всех «с напыщенной улыбкой», возмнившей себя «первой в мире» – «самой храброй, самой мудрой, самой сильной». Ее флаг «развевается над всеми морями», утверждая «претензии на контроль над ними». Если «глупцы-иностранцы в приливе гордости попробуют проявить дерзость, они немедленно получат отлуп». Англичанин-джинго «выбирает друзей из соображений корысти». Он «воспитан в глубокой вере во власть силы и презренного металла». Его эгоизм возведен в культ. Он «захватывает моря и земли» по всему миру по «праву сильного». Упоение читается на его лице, когда он заявляет: «Ты будешь уничтожен». И нет пределов его чувству превосходства, которое он воплощает в словах «Я – Джингоист-англичанин»²².

Сатирический формат стихотворной пародии “Punch” обретал особый смысл в контексте идеологического противостояния либеральной и консервативной партий по вопросам имперской политики страны, принявшего в 70-х гг. XIX века острые формы [11]. Образ «джинго-англичанина» ассоциировался с образом «нового империалиста» и «нового империализма», составлявшего фундаментальный принцип обновленной консервативной политической платформы. «Джинго-англичанин» противопоставлялся “Punch” по базовым характеристикам идентичности «настоящему англичанину». Таким образом, термин «джинго», неся в контексте стихотворения эмоционально-оценочную нагрузку, превращался “Punch” в политический ярлык с подчеркнуто негативным оттенком и обретал смысл пейоратива: «джингоист – неправильный англичанин», «джингоист –

²¹ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 215.

²² Ibid.

империалист», что тоже «неправильно» с гладстонианской точки зрения. Отсюда напрашивался вывод: “Punch” трактовал джингоизм не только как политическую позицию, но шире – как образ мысли, в данном контексте принципиально осуждавшийся.

Тема джинго-захватчика/джинго-империалиста/джинго-непатриота стала постоянно фигурировать в публикациях “Punch” с конца 1878 г., что заслуживает специального рассмотрения в контексте исследования имперской идеологии, но не входит прямо в задачи настоящего исследования. Поэтому, чтобы завершить рассуждения по данному сюжету, ограничимся в качестве примера ссылкой на заметку в номере “Punch” от 18 октября 1878 г. под названием «Расширительное толкование». Она содержала две строки. «Патриотизм (согласно Джонсону (словарю Джонсона. – *Н. Д.*) – Любовь к своей стране; (согласно Джинго) – Любовь к странам других людей»²³. Констатируем: термин «джинго» и производный от него «джингоизм» постепенно приобрели значение четко обозначенного, агрессивного по своему наполнению маркера в политическом лексиконе Великобритании. Подтверждение тому находим в еще одном стихотворении под названием «Благодаря Джинго» – “Jingo’s Due”. В нем последовательно перечислялись его «заслуги»: его воинственные призывы низвели «боевой клич до уровня шуток», они дискредитировали «напыщенными речами» тех, кто готов был бороться с врагом, они виноваты в пролитии крови и гибели кораблей. Война показала себя во всем своем абсурде. Кто знает, размышлял автор стихотворения, если бы не все это, то и «огонь в Европе», может быть, и не разгорелся бы. И далее подводился итог: «Макдермотт, спасибо, что научил нас этому слову»²⁴.

Особого внимания заслуживает использование в публикациях “Punch” концепта «джинго» как инструмента дискредитации конкретных политиков. В этом смысле арсенал применявшихся методов был разнообразен. Рабочим инструментом пропагандистской риторики “Punch” служили обвинения в пренебрежении к традиционным ценностям,

нарушении норм общественной морали, правил приличий, обвинения в узости мышления, указания на какие-либо недостатки на персональном уровне.

Обратимся к примерам и рассмотрим еще одно построение “Punch”, имевшее общее название «С высокой степенью вероятности» и подзаголовок «По поводу миссии лорда Биконсфильда и Солсбери». Заметка была помещена в журнале ввиду ожидавшегося визита премьер-министра и главы Форин Офис в Берлин, где проходила работа международного конгресса. Обратимся лишь к одной его части – сформулированным журналом ожиданиям «бесноватых джингоистов» от визита первых персон британской политики в Берлин. Итак, по версии “Punch”, Дизраэли и Солсбери появятся «с внушительным военным эскортом, (члены которого. – *Н. Д.*) не будут снимать железных лат на пирушках, явятся на заседания Конгресса с водруженными на их головах шляпах с пестушиными перьями, с духовым оркестром и револьверами, с пением куплета «Мы не хотим воевать», будут рисовать карикатуры на российского императора на промокательной бумаге и постоянно размахивать над головой председателя (конгресса – О. Бисмарка. – *Н. Д.*) парой британских флагов»²⁵. То есть поведение английской стороны в Берлине – конференции, призванной обеспечить подписание мирного договора, – представлялось в гротескном виде, как утрированно милитаризованное, с выраженными чертами карнавальности, что недопустимо с высоты дипломатического протокола, а также неприлично для обыденных этикетных норм викторианской эпохи. Джингоисты, готовые поддержать Дизраэли и Солсбери, рисовались как персонажи со всем комплексом поведенческих социальных изъянов, действовавшие не «по правилам». Такая характеристика, скорее, принижала репутацию политиков, пребывавших у власти, чем добавляла что-то принципиально новое к репутации их сторонников. Последняя вполне сложилась со времен шумных уличных кампаний начала 1878 г., собственно, и давших основание известному радикалу Дж. Холиоку поименовать их участников джингоистами – «завсегдатаями скачек, пивных, второразрядных

²³ Punch, or the London Charivari. 1879. Vol. LXXVII. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1879. P. 169.

²⁴ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 239.

²⁵ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXIV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 287.

мюзик-холлов, которые черпают вдохновение в пиве, лидеры которых развязны и политика которых состоит в оскорблении других наций» [12, р. 218]. Но с точки зрения политической комичная характеристика джингоистов в “Punch” несла важную нагрузку. Они являлись существенной частью электоральной базы консерваторов. Поэтому карнавальное представление Дизраэли и его сторонников можно расценить как примитивизацию образа оппонента, попытку конструирования негативного имиджа политиков – своего рода антирекламу. Имело место упрощение и драматизация образа «Джинго» и через него ассоциировавшихся с ним политиков. Заметим в заключение, что объектом сатирической оценки являлось даже еще не произошедшее событие, а лишь ожидавшееся. То есть критика носила упреждающий характер, что открывало дополнительные возможности манипулирования общественным мнением на перспективу.

Примем во внимание еще один пример, показательный как инструмент формирования негативного образа конкретного политика посредством использования негативных коннотаций, где слово «джинго» считывалось как дискредитирующая характеристика. 15 июня 1878 г. в “Punch”²⁶ была опубликована заметка, озаглавленная «Все права защищены» – “All rights reserved”. Она была представлена как информация от имени мистера Панча, «понимающего, что в преддверии визита лорда Биконсфильда в Берлин активно готовится «Разговорник путешествующего государственного деятеля» на трех языках». Далее “Punch” делал свой вклад в выбор незатейливых предложений, которые можно было бы включить в разговорник для использования в диалогах на конгрессе: «Доброе утро, джентльмен. Я англичанин»; в качестве возможного ответа на вопрос о дальнейших способах взаимодействия предлагалась ставшая скандально известной фраза из песенки про Джинго. Таких фраз-заготовок было много. Подчеркнем две главные мысли. Во-первых, в них определенным образом были высказаны оценки милитаристской позиции британского премьер-министра. А во-вторых, заметка содержала намек на неприличное, по меркам XIX века для

политика такого ранга, незнание Дизраэли французского языка, для чего и требовался разговорник.

Диапазон использовавшихся для сравнений образов был обширен. Рассмотрим публикацию “Punch” от 25 мая 1878 г., в которой сложная лексическая конструкция с обыгрыванием слова «джинго» обретала оценочный политический характер, неся с собой уничижительную характеристику. Текст, более чем краткий, гласил: «Вся разница: «“Финго” – наши черные защитники. “Джинго” – наши черные стражи» – «“Fingoes” – our black defenders. “Jingoes” – our black guards”»²⁷. Финго – южноафриканское племя, вовлеченное в так называемые кафрские войны. Последняя из них, происходившая в 1877–1878 гг., была на слуху. Образ верного и храброго воина-финго, сражавшегося на стороне англичан, был психологически конструктивен. Определение же джингоистов, как «черных стражей» – олицетворения сил тьмы, не только несло с собой осуждение. Оно ставило их в нравственном смысле ниже представителей африканского племени, ибо и те, и другие оценивались по их отношению к «настоящему британцу», в исключительности которого как вершины цивилизации жителю Альбиона вряд ли приходило в голову усомниться. Таким образом, формула «“Финго” – наши черные защитники, “Джинго” – наши черные стражи”» несла в себе противопоставление двух ее частей по содержательному и эмоциональному насыщению. Она обретала смысл стигматизации, призванной показать читателям несостоятельность джингоистов в системе координат англоцентричной картины мира [13, с. 183].

Эмоционально окрашенным тактическим приемом сатиры “Punch” можно считать попытки показать оторванность джингоистов от реальности, представить «Джинго» в ряду вымышленных или, более того, сказочных или библейских персонажей. 16 марта 1878 г. было напечатано «патриотическое стихотворение» «Святой Джинго!» – “St. Jingo!”²⁸. Смысл его сводился к тому, что «мюзик-холлы подарили армии нового покровителя, вследствие чего старый боевой клич «Именем Святого Георгия!» сменился призывом «Именем Святого Джинго!». Особенно инте-

²⁶ Punch, or the London Charivari. 1879. Vol. LXXVI. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1879. P. 274.

²⁷ Ibid. P. 229.

²⁸ Ibid. P. 114.

ресен подзаголовок, который предварял стихотворение. В его формулировке была заложена игра слов. Буквально он гласил: «Вместо Святого Георгия» – “Vice St. George superseded”. Но лексема “vice” означает не только приставку «вице». Она имеет еще и значение «порок» не только в смысле недостойной наклонности. «Порок» – шутовской персонаж в пьесах моралите. Уничижительный смысл такой подмены высказан не прямо, а иносказательно. Ситуации с заменой Святого Георгия «Святым Джинго» придавался драматический смысл, который был не только абсурдным с точки зрения освященной временем традиции, но и откровенно фарсовым. Находка и в дальнейшем использовалась “Punch”, например, в «Солдатской песне», вновь сочиненные слова которой были опубликованы 2 ноября 1878 г.²⁹ Думается, что этот прием можно отнести к категории агрессивных, влиявших на формирование негативной реакции читательской аудитории из-за «покушения на святое», принижавших нравственный авторитет джингоистов и ассоциировавшихся с ними политиков. В этом же смысле красноречива заметка от 21 июня 1879 г., в которой «мистер Панч сообщал о том, что он получил предложение подготовить публикацию под названием «...жизнь и портреты ста величайших людей в истории». Перечень выбранных персонажей включал Короля Артура, королеву Маб, сэра Джона Фальстафа, дон Кихота, дон Жуана, барона Мюнхгаузена, доктора Фауста, Санчо Пансу, Мефистофеля, Робинзона Крузо, мистера Пятницу, мистера Лемюэля Гулливера, мистера Бамбла, *Святого Джинго* (курсив мой. – Н. Д.), Санта Клауса, Роба Роя, Робина Гуда и пр.³⁰

Подведем итоги.

Рефрен легко узнававшейся «Песни Джинго», начавший свое бытование в лондонском мюзик-холле в мае 1877 г., по прошествии недолгого времени приобрел расширенное, оторванное от изначального контекста значение. Лингвистическая формула припева песни Г. Макдермотта стала основой для формирования идеологических и политических клише, нашедших употребление в

различных смыслах и ситуациях, оставляя простор для использования и произвольного толкования. Жанр, в котором осуществлялась деятельность сатирического журнала “Punch”, предполагал вторичность информации: он не сообщал новости, а реагировал на события, интерпретировал и комментировал их, юмористически отражал политические реалии. Осуществлять это через «джингоистскую» призму оказалось удобным приемом, который открывал многообразные возможности ревизии проблем общественного бытия и вытекавших из этого практических задач политической агитации.

Предпринятая “Punch” интенсивная информационная кампания была ориентирована на решение как ближайших задач – влияния на принципиальные решения по важнейшим вопросам внешней политики Великобритании в Восточном вопросе, пропагандистского обеспечения избирательной кампании, так и на перспективу – выработку концепции обновления имперской доктрины. Джингоисты осуждались как носители милитаристских настроений в британском обществе, как сторонники системы взглядов, в основе которой лежала критикованная со стороны гладстонианцев идея «нового империализма», имевшая в 70-х гг. XIX века смысл идеологической новации стана консерваторов.

Лексему «джинго» в интерпретации “Punch” читательской аудитории журнала, принадлежавшей к высшим и средним слоям британского общества, предлагалось воспринимать как символ пренебрежения к традиции, политическому и социальному этикету, ревизии норм и ценностей викторианской Англии. Либералы, чью позицию поддерживал “Punch”, позиционировались как сторона – носительница и защитница традиции. Консерваторы представлялись как нарушители всего комплекса признанных в обществе норм, пример попраания священных табу, как виновные в нагнетании атмосферы неупорядоченности, тревоги за судьбу страны и ее предназначение, антагонисты ценностям «настоящего британца» и «настоящего джентльмена». Пропагандистские клише «джинго» и «анти-джинго» выполняли функции средства политической идентификации и самоидентификации, социальной и политической рекламы и антирекламы, слу-

²⁹ Punch, or the London Charivari. 1878. Vol. LXXV. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1878. P. 198.

³⁰ Punch, or the London Charivari. 1879. Vol. LXXVI. L.: At the Office, 85, Fleet Street, 1879. P. 277.

жили инструментом манипуляции общественным мнением.

Проанализированные публикации журнала “Punch” являются примером обращения в свою пользу изданием либерального толка ситуации, изначально спровоцированной политическими оппонентами. Антиджингоистская кампания в “Punch” вписана в контекст и общую логику межпартийного противостояния по широкому спектру вопросов внешней политики, а также системной борьбы за электорат. Кампания строилась «от противного», как критика действий оппонентов-консерваторов. Поэтому тактический арсенал примененных “Punch” приемов был ориентирован на задачи их дискредитации, принижения в глазах общества уровня их политической морали как на личностном уровне, так и в качестве партии.

Джингоист в интерпретации “Punch” воплощался в образе маргинала, склонного к следованию порывов низменных эмоций, а не голосу разума. Компрометирующий смысл, стоявший за понятием «джинго», распространялся также и на членов партии, консерваторов в целом. Если случались исключения из этого, то они особым образом оговаривались. То есть понятие «джинго» использовалось как нарицательное для обозначения политических оппонентов в целом и их политического кредо. Среди примененных тактических приемов подачи критических материалов выделим:

– апелляцию к социально значимым и исторически обусловленным ценностям викторианского общества, а также принятым

моделям социального и политического поведения;

– использование устоявшихся образов и стереотипов, не требовавших смысловой обработки – «готовых к употреблению», как, например, рефрен песни о Джинго;

– подмену смыслов, вкладывавшихся в слово «джинго», придание ему уничижительного смысла, а также значения маркера соответствия или несоответствия социальным стандартам и идеалам;

– навешивание ярлыков оппонентам из числа «партии войны»;

– фиксацию на дискредитирующих моментах личных качеств отдельных политиков, акцент на негативных сторонах в их действиях;

– создание тональностью и образами публикаций эффекта карнавальности, иллюзорности образа мысли и действий политических оппонентов;

– придание публикациям лаконичной и эмоционально окрашенной формы, которая облегчала восприятие читателями доносившейся до них информации;

– использование широкого спектра языковых и графических средств.

Все перечисленное позволяет квалифицировать пропагандистскую кампанию журнала “Punch” 1878–1879 гг., выстроенную вокруг концепта «Джинго» и с его использованием, примером применения политических технологий, ориентированных на формирование общественного мнения в связи с политическими дискуссиями по внешнеполитическим проблемам и влияния на электоральный процесс.

Список литературы

1. Дронова Н.В. Джингоистские митинги 1877–1878 гг.: к оценке политических технологий викторианской Англии // Британия: история, культура, образование: тез. докл. Междунар. науч. конф. Вып. 2. Ярославль: Изд-во ЯрГПУ, 2012. С. 127–129.
2. Жолудов М.В. Джингоизм и русофобия в общественном мнении и политике Великобритании XIX в. // История 2019. Вып. 12 (86). DOI 10.18254/S207987840008177-3. URL: <https://history.jes.su/S207987840008177-3-1> (дата обращения: 22.09.2020).
3. Cunningham H. Jingoism in 1877–78 // Victorian Studies. 1971. Vol. 14. № 4. P. 429–453.
4. King E. The emergence of “jingo” and “jingoism” as political terms in public debate in Great Britain (1878–1880) // Journal of Historical Pragmatics. 2014. Vol. 15-2. P. 292–313. DOI 10.1075/jhp.15.2.07kin
5. Dave R. Popular Music in England, 1840–1914: a Social History. Manchester: Manchester Univ. Press, 1987. 340 p.
6. Scott D.B. Music and social class in Victorian London // Urban History. 2002. Vol. 29. № 1. P. 60–73. DOI 10.1017/S0963926802001062

7. *Attridge S. Nationalism, Imperialism and Identity in Late Victorian Culture: Civil and Military Worlds.* N. Y.: Palgrave Macmillan, 2003. 229 p.
8. *Senelick L. Politics as entertainment: Victorian music-hall songs* // *Victorian Studies*. 1975. Vol. 19. № 2. P. 149-180.
9. *Laity P. The British Peace Movement 1870–1914.* N. Y.: Oxford University Press, 2001. 270 p.
10. *Faulkner P. The White Man's Burdens: an Anthology of British Poetry of the Empire* / ed. by C. Brooks. Exeter: University of Exeter Press, 1996. 387 p.
11. *Дронова Н.В. Традиции имперского мышления и новации имперской пропаганды в Великобритании в 70-е годы XIX века* // *Новая и новейшая история: межвуз. сб. Вып. 21.* Саратов: Изд-во СГУ, 2004. С. 151-169.
12. *Holyoake G.J. Sixty Years of an Agitator's Life.* 3rd ed. Vol. 2. L.: T.F. Unwin, 1893. 336 p.
13. *Ерофеев Н.А. Английский колониализм в середине XIX века. Очерки.* М.: Наука, 1977. 256 с.

References

1. Dronova N.V. Dzvingoistskiye mitingi 1877–1878 gg.: k otsenke politicheskikh tekhnologiy viktorskoy Anglii [Jingo rallies of 1877–1878: Towards an assessment of political technologies in Victorian England]. *Tezisy doklady Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Britaniya: istoriya, kul'tura, obrazovaniye»*. Vyp. 2 [Proceedings of the International Scientific Conference “Britain: History, Culture, Education”]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky Publ., 2012, pp. 127-129. (In Russian).
2. Zholudov M.V. Dzvingoizm i rusofobiya v obshchestvennom mnenii i politike Velikobritanii XIX v. [Jingoism and russophobia in public opinion and politics of Great Britain in the 19th century]. *Istoriya 2019. Vypusk 12 (86)*. [History 2019. Issue 12 (86)]. DOI 10.18254/S207987840008177-3. Available at: <https://history.jes.su/S207987840008177-3-1> (accessed 22.09.2020). (In Russian).
3. Cunningham H. Jingoism in 1877–78. *Victorian Studies*, 1971, vol. 14, no. 4, pp. 429-453.
4. King E. The emergence of “jingo” and “jingoism” as political terms in public debate in Great Britain (1878–1880). *Journal of Historical Pragmatics*, 2014, vol. 15-2, pp. 292-313. DOI 10.1075/jhp.15.2.07kin
5. Dave R. *Popular Music in England, 1840–1914: a Social History*. Manchester, Manchester University Press, 1987, 340 p.
6. Scott D.B. Music and social class in Victorian London. *Urban History*, 2002, vol. 29, no. 1, pp. 60-73. DOI 10.1017/S0963926802001062
7. *Attridge S. Nationalism, Imperialism and Identity in Late Victorian Culture: Civil and Military Worlds.* New York, Palgrave Macmillan Publ., 2003, 229 p.
8. *Senelick L. Politics as entertainment: Victorian music-hall songs.* *Victorian Studies*, 1975, vol. 19, no. 2, pp. 149-180.
9. *Laity P. The British Peace Movement 1870–1914.* New York, Oxford University Press, 2001, 270 p.
10. *Faulkner P. The White Man's Burdens: an Anthology of British Poetry of the Empire.* Exeter, University of Exeter Press, 1996, 387 p.
11. Dronova N.V. Traditsii imperskogo myshleniya i novatsii imperskoy propagandy v Velikobritanii v 70-e gody XIX veka [Traditions of imperial thinking and innovations of imperial propaganda in Great Britain in the 70s of the 19th century]. *Novaya i noveyshaya istoriya: Vyp. 21* [New and Contemporary History: Issue 21]. Saratov, Saratov State University Publ., 2004, pp. 151-169. (In Russian).
12. *Holyoake G.J. Sixty Years of an Agitator's Life. Vol. 2.* London, T.F. Unwin Publ., 1893, 336 p.
13. *Erofeyev N.A. Angliyskiy kolonializm v seredine XIX veka. Ocherki* [English Colonialism in the Middle of the 19th Century. Essays]. Moscow, Nauka Publ., 1977, 256 p. (In Russian).

Информация об авторе

Дронова Наталья Владимировна, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры международных отношений и политологии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: dronova_n@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-5190>

Поступила в редакцию 27.11.2020 г.
 Поступила после рецензирования 25.12.2020 г.
 Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Nataliya V. Dronova, Doctor of History, Professor, Professor of International Relations and Political Science Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: dronova_n@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-5190>

Received 27 November 2020
 Reviewed 25 December 2020
 Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-235-241
УДК 93/94

Влияние Первой мировой войны на социально-экономическое положение Вены в 1914–1916 гг.

Рашид Азимович НАДИРОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0029-2731>, e-mail: rashid-nadirov@mail.ru

The influence of the First World War on the socio-economic situation of Vienna in 1914–1916

Rashid A. NADIROV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0029-2731>, e-mail: rashid-nadirov@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено влияние Первой мировой войны на социально-экономическое положение Вены, столицы дуалистической Австро-Венгерской империи в первые два года войны. Именно в эти два года происходило нарастание противоречий между различными социальными группами, что и привело в конечном итоге к краху Империи в 1918 г. Одним из важных источников при анализе ситуации в Вене явились еженедельные отчеты полицейских. Именно с изучением материалов полицейских сводок перед нами появляется картина Вены военного времени. По мере нарастания проблем объем сводок постоянно увеличивался, появлялись новые рубрики, что позволило изучить не только наличие проблем в столице Австро-Венгрии, но и проследить их динамику и меры, предпринимаемые правительством Франца-Иосифа. Особая роль уделена продовольственной проблеме, в частности, динамике цен, ухудшению качества хлеба, нарастанию дефицита, росту спекуляции. Кроме того, были проанализированы национальные отношения и отношение венцев к прибывающим беженцам. На основании изученного материала сделан вывод, что Первая мировая война сильно изменила жизнь населения Вены, показала неспособность правительства и местной власти быстро решать возникающие проблемы города.

Ключевые слова: Вена; Первая мировая война; Австро-Венгрия; продовольствие; недовольство; дефицит

Для цитирования: *Надилов Р.А.* Влияние Первой мировой войны на социально-экономическое положение Вены в 1914–1916 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 235–241. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-235-241

Abstract. The influence of the First World War on the social and economic position of Vienna, the capital of the dualistic Austro-Hungarian Empire in the first two years of the war, is considered. It was during these two years that there was an increase in contradictions between various social groups, which would ultimately lead to the collapse of the Empire in 1918. One of the important sources when analyzing the situation in Vienna is the weekly police reports. It is by studying the materials of police reports that a picture of wartime Vienna appears in front of us. As the problems grew, the volume of reports constantly increased, new headings appeared, which made it possible to study not only the existence of problems in the capital of Austria-Hungary, but also to trace their dynamics and the measures taken by the government of Franz Joseph. A special role is given to the food problem, in particular, the dynamics of prices, the deterioration of the quality of bread, the growing shortage, the growth of speculation. In addition, the national relations and the attitude of the Viennese towards the arriving refugees were analyzed. Based on the material studied, it was concluded that the First World War greatly changed the life of the population of Vien-

na, showed the inability of the government and local authorities to quickly solve the emerging problems of the city.

Keywords: Vienna; the First World War; Austria-Hungary; food; discontent; deficit

For citation: Nadirov R.A. Vliyaniye Pervoy mirovoy voyny na sotsial'no-ekonomicheskoye polozheniye Veny v 1914–1916 gg. [The influence of the First World War on the social and economic position of Vienna in 1914–1916]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 235–241. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-235-241 (In Russian, Abstr. in Engl.)

К началу XX столетия Австро-Венгерская империя была одной из великих европейских держав, второй по площади и третьей по численности населения европейской страной. В Первой мировой войне Австро-Венгерская империя была главным союзником Германии. Формально общеевропейскую войну начали две страны – Австро-Венгрия и Сербия. Конфликт между Австро-Венгрией и Сербией из-за убийства австрийского эрцгерцога Франца-Фердинанда и его супруги в Сараево, организованного сербской националистической организацией «Черная рука», вызвал цепную реакцию и привел к мировой войне. «Роковым событием стало вступление в Великую войну. 28 июля 1914 г. Австро-Венгрия совершила выстрел себе в висок, а четыре последующих года оказались затянувшейся агонией» [1, с. 355]. Австро-Венгрия была удобной целью для подобной провокации. Слишком тугим узлом геополитических, национальных и социально-экономических противоречий был завязан в этой империи, чтобы его не использовали внешние силы, заинтересованные в развязывании общеевропейской войны. Как и в любой другой воюющей стране, главные трудности испытывала на себе столица.

Несмотря на то, что после Первой мировой войны прошло более ста лет, интерес к этому событию возрастает с каждым годом. Становится все больше публикаций, посвященных этому событию. Многие исследователи пытаются выявить особенности происхождения войны, ее влияние на глобальные процессы XX века. Особый интерес к войне и ее влиянию проявляется у историков, занимающихся проблемами крушения европейских империй – Германской, Австро-Венгерской, Российской. Актуальность темы работы обусловлена дефицитом исследований по социальной истории Австро-Венгрии в годы Первой мировой войны.

Социально-экономическая ситуация в Вене в 1914–1916 гг. недостаточно освещена в литературе. Хотя объем публикаций продолжает увеличиваться с каждым годом, но и по сей день не имеет серьезного историографического анализа. Е.И. Рубинштейн, один из первых российских исследователей, кто попытался оценить влияние войны на жизнь населения Вены [2]. Несмотря на то, что Вена упоминается в его работе в контексте общей ситуации в Австро-Венгрии, большой ряд проблем, с которыми столкнулись жители столицы, достаточно хорошо освещены. Я.В. Шимов, Т.М. Исламов в своих работах раскрывают социальные и национальные противоречия в Австро-Венгерских городах в годы войны [3; 4]. Существенным дополнением к разрабатываемой теме являются работы австрийских и немецких историков М. Seliger, С. Mertens [5; 6].

Четыре с половиной года войны между 1914 и 1918 гг. преобразовали Вену. Тоскливый голод его жителей превратил некогда шумный мегаполис большой империи, в котором жил император одной из самых больших империй, в «умирающий город». Война на истощение и постоянная мобилизация всех сил и ресурсов для фронта губительно влияли на город. Скачущая инфляция, недоедание, сокращение импорта, дезертирство на фронте, отдача приоритетов военной промышленности и выделение денег на нужды войны изменили повседневную жизнь. По сравнению с довоенной смертностью, смертность за эти годы резко возросла [5, S. 310–311]. В конце войны Вена оказалась в чрезвычайном положении. Забастовки и готовность к революции стали результатом отчаяния по поводу ситуации с поставками продовольствия. После падения монархии голодная Вена оставалась столицей, но нового государства и при совершенно других обстоятельствах [7, с. 46–57].

Первые месяцы войны население столицы империи Франца Иосифа еще не осознавало масштабы начавшейся войны. По крайней мере этот вывод можно сделать на основе настроений населения, которые отмечали правоохранительные органы в своих еженедельных отчетах¹. В частности, уже в октябре 1914 г. люди начинают возмущаться необоснованным повышением цен, так как они еще не совсем поняли, почему им нужно отказать от своего привычного образа жизни. Хотя на местных рынках и в очередях в магазинах народная молва высказывала предположения о том, что война, возможно, продлится долго, чем ожидали в самом начале, большинство же населения ожидало реакции властей и одновременно запасалось продуктами.

Одним из парадоксов войны является то, что Вена достигла своего демографического пика в населении в то время, когда сто тысяч венцев были на фронте, далеко от их родного города. Вена стала городом казарм для солдат со всей монархии. В Вене центральная администрация предпринимала максимум всех военных усилий. В 1914 г. бургомистр и местное правительство пытались вдохновить население на патриотизм и мобилизацию, но вскоре после слов о патриотизме главными темами стали смерть, нужда, упадок города и политическая поляризация [6, S. 104-106]. В конце концов, несмотря на революционные потрясения, правительство империи и администрация города начали решать эти вопросы. Столица превратилась в больничный городок. Только к марту 1915 г. более 260000 раненых прибыли в Вену. Большинство беженцев хотели поехать сюда потому, что столица предложила им больше шансов на выживание. После того, как в конце осени 1914 г. 250000 раненных высадились в Вене, правительство решило ограничить этот приток. Однако город все равно стал центром военной экономики и привлекал рабочих со всей монархии. Все вышеупомянутые потоки людей увеличили население Вены до более чем 2,4 миллиона. Скачущая инфляция, которая также повлияла на ренту, вызвала общественную дискуссию об аренде на жилье,

о чем свидетельствуют неоднократные отчеты местных полицейских². Однако социал-демократы выступали с предложениями о замораживании ренты и установлении фиксированной ренты властями в целях борьбы с растущим обнищанием.

Первая мировая война стала настоящим испытанием для всех стран-участниц, Австро-Венгерская империя не была исключением. Нигде это не было так очевидно, как в столице. Существовала проблема снабжения города продуктами питания, а в зимнее время к этому добавилась проблема нехватки отопительных материалов. Не до конца механизированное сельское хозяйство, отторжение Австрии от мирового рынка в результате блокады держав Антанты, потеря аграрной Галиции и постоянные трудности из-за продовольствия с Венгрией требовали альтернатив.

Начало войны привело к прекращению мирной жизни и переходу к военной экономике, которая имела некоторые черты командно-административной экономической системы и все чаще напоминала экономическую диктатуру. Этот процесс был связан с милитаризацией компаний и трудовыми отношениями. Вскоре стала заметна нехватка рабочих, что в основном было компенсировано увеличением женского труда. Взгляд на катастрофическую ситуацию с снабжением венского населения показывает, что никто не был готов к войне такой продолжительности и интенсивности. Не хватало практически всего. Первые признаки экономического кризиса уже ощущались еще до войны, который усилился с началом войны и необходимостью перехода от гражданского производства к военному. Некоторые магазины и предприятия пришлось закрыть, что первоначально привело к росту безработицы. Вскоре после начала войны фабрики, которые были важны для нужд армии, особенно для производства оружия и боеприпасов, были подчинены военному положению и были приспособлены к военным нуждам, что привело к отмене положений о защите рабочих, которые уже были достигнуты, и милитаризации повседневного труда.

Проблема нехватки хлеба была одной из многочисленных новых задач, которые городская администрация пыталась решить во

¹ Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1916, Bericht vom 18.5.1916. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/607252> (abrufen: 06.05.2020).

² Ibid.

время войны. Стоит отметить, что уже осенью 1914 г. австрийские власти провели ряд мероприятий по военному регулированию в области производства и потребления сырья и продовольствия. 28 ноября 1914 г. были установлены максимальные цены на зерно и муку и введен ряд ограничений и предписаний, касающихся потребления мяса, хлеба и других продуктов питания [2, с. 79]. Особое возмущение среди горожан вызывало постановление от 31 января 1915 г. о «хлебе военного времени». Стоит отметить, что к такому решению правительство шло с осени 1914 г., постоянно добавляя в хлеб различные суррогаты. Однако к февралю 1915 г. законодательно закрепили норму содержания суррогатов в муке при выпечке хлеба не менее 50 % [2, с. 83]. В марте 1915 г. губернатор Нижней Австрии призвал к большей экономии в потреблении хлеба. К весне стало понятно, что без импорта и государственного вмешательства в производство и распределение хлеба империи будет грозить голод. Таким образом, вскоре импорт зерна из Румынии был поставлен под государственный контроль, а также был объявлен секвестр всего будущего урожая. Свободная торговля пшеницей, рожью, ячменем, овсом и маисом запрещалась. Планирование, производство и контроль хлеба, картофеля и различных других продуктов питания вынудил правительство ввести карточки [4, с. 20-26]. Первые продовольственные карточки на хлеб и муку были выпущены в апреле 1915 г.³ Дефицит в нескольких основных видах продуктов питания уже был реальностью к осени 1915 г., и полиция сообщала о длинных очередях на определенные товары в своих отчетах о настраивании населения.

Несмотря на все трудности военного периода, Вена оставалась центром военной экономики. В ноябре 1916 г. более полутора тысяч компаний в Вене работали на нужды армии. Благодаря военным заказам проблема безработицы в Вене не была острой в данный период [5, S. 17]. Только Венский Арсенал превратился в «агентство по закупкам оружия», в котором работали до 20000 человек. В то время как важные для войны отрасли,

такие как металлургическая промышленность, машиностроение, автомобилестроение и авиастроение или электротехническая вскоре быстро расширились, но в то же время некоторые отрасли производства товаров народного потребления, такие как текстильная и швейная промышленность, индустрия предметов роскоши и экспортных товаров, а также строительное производство, практически полностью развалились. Отпечаток «военной экономики» в некоторых секторах все равно ощущался. Это отражалось в нехватке рабочей силы в городском транспорте и особенно в нехватке квалифицированных работников⁴.

Чем дольше продолжалась война, тем острее становились противоречия между двумя частями империи – Австрией и Венгрией. Летом 1915 г. в хлебных очередях можно было услышать искренние надежды венцев о продовольственной помощи со стороны Венгрии⁵. Далеко не все горожане могли приобрести продукты по карточкам, зато к концу 1915 г. возник черный рынок, цены на котором сильно отличались от «официальных». Так, килограмм муки в Вене летом 1914 г. стоил в среднем 0,44 кроны, год спустя – 0,80, а летом 1916 г. – 1 крону, причем купить ее за эти деньги было весьма затруднительно, на черном же рынке за то же количество муки нужно было заплатить в 5 раз больше. А вот, к примеру, цены на молоко: июль 1914–1915 гг. – 0,40, июль 1916 г. – 0,52, на черном рынке – 1 крона [3, с. 508]. Спекуляция привела к росту цен, несмотря на установление максимальных цен на основные продукты питания, темпы инфляции заметно опережали рост доходов большинства слоев населения. В результате в Вене в 1916 г. средняя семья для поддержания стабильного уровня жизни должна была потратить (в сопоставимых ценах) в 3,82 раза больше по сравнению с 1914 г. [3, с. 509]. Люди чувствовали себя обманутыми не только продовольственными центрами, но и мелким торговцами. Имена осужденных спекулянтов были объявлены в так называемых объявлениях на столбах или посредством публичного нападения на их торговые лавки⁶.

³ Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1916, Bericht vom 18.5.1916. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titelfo/607252> (abrufen: 06.05.2020).

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

Именно в это непростое время большое значение в преодолении дефицита товаров стало иметь подсобное хозяйство. Те, у кого был огород, имели возможность пополнения собственных запасов, выращивая овощи или разводя мелких домашних животных, особенно кроликов. Также нужно отметить изобретательность домохозяек, от которых в это время требовалась чрезвычайная экономия и креативность. Так, например, нехватка еды привела к использованию различных заменителей привычных продуктов. В этом отношении большое значение имели все отходы, даже такие, как семена фруктов, которые годились для производства масла. Правительство предприняло ряд пропагандистских мер для выхода из тяжелой продовольственной ситуации, особое место среди которых заняли специальные кулинарные книги. Кулинарные книги показывали, как приготовить пищу, используя самые простые средства и заменители, но были также представлены новые кухонные принадлежности, такие как «Kochkiste». Во время дефицита топлива и нагревательных материалов «Kochkiste» — специальный ящик для приготовления пищи, обеспечивал приготовление горячих блюд с минимальным потреблением нагревательного материала, что привело к их более широкому использованию во время войны [8, S. 387-391]. Слово «заменитель» стало символом катастрофической ситуации с продовольствием в Первой мировой войне. Заменитель мяса, заменитель колбасы, практически не было ничего, что нельзя было бы заменить. Администрация города также пыталась противодействовать тяжелой ситуации с поставками, создавая военные кухни.

Нехватка сырья, терпимая в первые годы войны, к 1916 г. стала все более заметной. Речь уже шла не только о цветных металлах, но и о нехватке нефти, свечей или угля, дров и кормов для животных. Транспортная система и недостаточная логистика оказались еще одной «ахиллесовой пятой» австрийской экономики. Нехватка хлопка парализовала текстильную промышленность. Картины очередей, ожидающих часами, особенно женщин, детей и подростков, стали привычной частью городского пейзажа во время войны: очереди перед магазинами, рыночные лавки, очереди за деньгами, карточками, постановка в очередь на военной кухне была

нормальной частью повседневной жизни. Каждый день тысячи горожан выстраивались в очередь в ужасных условиях, чтобы получить свой хлеб, кусок мяса или несколько яиц. Те, кто не хотели рисковать, вообще ничего не получали. Присутствовали семьи, которые целыми днями питались только кофе и хлебом. Это также увеличило потенциал для антиправительственных настроений. Несмотря на расширение использования сил безопасности, чтобы успокоить ситуацию в городе, по мере продолжения войны участились мелкие уголовные преступления и акты насилия. Так, в полицейских отчетах в 1915 г. отмечался регулярный рост числа уличных краж. Иногда кражи совершали военные. Однако замечались кражи и с полей, особенно среди молодежи, которые воровали картофель. Весной 1915 г. сводки сообщали о многочисленных случаях пьянства по выходным в 16 округе⁷.

Несмотря на то, что проблема раненых и беженцев была острой практически для каждой воюющей страны, в Австро-Венгрии она имела ряд особенностей [9, с. 104]. Военная и гражданская администрация в Австро-Венгрии никак не была подготовлена к потоку беженцев в 1914 г. Не было никаких профилактических инструкций по уходу или обеспечению жильем беженцев. К этому добавилась попытка, предпринятая в первые месяцы войны, скрыть существование беженцев от общественности, чтобы замаскировать реальную военную ситуацию и не подорвать патриотизм [10, S. 26]. Только в сентябре 1914 г. Министерство внутренних дел разработало нормативный план для распределения, наблюдения и регистрации беженцев по всей монархии. Целью этих планов было «накапливать нищих беженцев» в городах и избегать их неконтролируемого «распространения по всей империи». На основе еженедельных полицейских отчетов стоит отметить, что осенью 1914 г. венцы воспринимали прибывающих беженцев в столицу как угрозу возникновения эпидемий холеры и туберкулеза⁸. Беженцев заселяли в гостевые дома, что само собой не могло обрадовать

⁷ Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1916, Bericht vom 18.5.1916. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/607252> (abrufen: 06.05.2020).

⁸ Ibid.

жителей, находящихся неподалеку. Однако уже скоро недовольство беженцами, преимущественно из Галиции, получило широкое обсуждение в городе, что отразилось в появлении еженедельной рубрики в полицейских отчетах – «Галицийские беженцы». Многие стали увязывать рост цен с постоянно растущим притоком беженцев, причем по мере затягивания войны и ухудшения продовольственной ситуации в столице эти разговоры слышались все чаще. Наряду с этим раздражение горожан было вызвано и поведением беженцев. Беженцы сидели на улице часами, мешая торговцам, устраивая конфликты на рынках, попрошайничали. Антипатия к беженцам из Галиции была вызвана еще одним фактором – молодые парни из среды беженцев не призывались в армию. Психологически для горожан это выглядело как возвышение статуса беженцев над обычными австрийцами, ежедневно гибнущих на полях сражений. Тем более что вернувшиеся солдаты с фронта рассказывали о предательствах и ограблениях со стороны евреев в Галиции [11, с. 318]. Неоднократные жалобы горожан на поведение беженцев оставались без внимания властей. Так, например, в отчете от 3 мая 1914 г. во 2 округе Вены стали активно распространяться слухи о причастности галицийских беженцев к дефициту продуктов. И таких слухов месяц от месяца

становилось все больше: «В 3 округе в ранние утренние часы евреи скупают все запасы яиц и потом перепродают, что привело к недовольству других покупателей»⁹.

Таким образом, подводя краткий итог, отметим, что первые два года Великой войны довольно сильно изменили привычную жизнь населения Вены. Изменения отразились на положении всех сословий. Многим за эти два года стала понятна не только ошибка Франца-Иосифа в развязывании войны, но и масштабы ее последствий. Однако смерть «вечного» императора в ноябре 1916 г. не даст ему увидеть крах своей империи. Новый император Карл I, несмотря на тяжелую ситуацию на фронте, стремясь заручиться поддержкой венгров, решил короноваться во второй столице империи – Будапеште, в то время как в Вене все больше нарастало рабочее движение и недовольство местной властью¹⁰. Все это побуждает к дальнейшему изучению причин распада Австро-Венгерской империи.

⁹ Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1916, Bericht vom 18.5.1916. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/607252> (abrufen: 06.05.2020).

¹⁰ Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1914–1916, Bericht vom 18.5.1916. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/607252> (abrufen: 06.05.2020).

Список литературы

1. Яси О. Распад Габсбургской монархии. М., 2011. 607 с.
2. Рубинштейн Е.И. Крушение Австро-Венгерской монархии. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. 428 с.
3. Шимов Я.В. Австро-Венгерская империя М.: ЭКСМО, 2003. 606 с.
4. Исламов Т.М. Австро-Венгрия в Первой мировой войне. Крах империи // Новая и новейшая история. 2001. № 5. С. 14–46.
5. Seliger M. Wien, politische Geschichte 1740–1934: Entwicklung und Bestimmungskräfte grossstädtischer Politik. T. 2: 1896–1934. Wien: Jugend & Volk, 1985. 1286 s.
6. Mertens C. Richard Weiskirchner (1861–1926). Der unbekannte Wiener Bürgermeister. Wien: Verlag für Geschichte und Politik, 2006. 263 s.
7. Первая мировая война: дискуссионные проблемы истории / отв. ред. Ю.А. Писарев, В.Л. Мальков. М.: Наука, 1994. 304 с.
8. Kramer L. Rationalisierung des Haushaltes und Frauenfrage – Die Frankfurter Küche und zeitgenössische Kritik. URL: https://web.archive.org/web/20071217030849/http://www.hszi-gr.de/vaerst/downloads/frankfurterkueche_kramer.pdf (abrufen: 16.06.2020).
9. Писарев Ю.А. Великие державы и Балканы накануне Первой мировой войны. М., 1985. 177 с.
10. Mentzel W. Weltkriegsflüchtlinge in Cisleithanien 1914–1918 // Heiss G., Rathkolb O. Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914. Wien: J&V Edition Wien Dachs Verlag, 1995 (Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte und Gesellschaft, 25). S. 17–44.
11. Шарый А., Шимов Я. Австро-Венгрия: судьба империи. М., 2017. 448 с.

References

1. Yasi O. *Raspad Gabsburgskoy monarkhii* [The Collapse of the Habsburg Monarchy]. Moscow, 2011, 607 p. (In Russian).
2. Rubinstein E.I. *Krusheniye Avstro-Vengerskoy monarkhii* [The collapse of the Austro-Hungarian monarchy]. Moscow, Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1963, 428 p. (In Russian).
3. Shimov Y.V. *Avstro-Vengerskaya imperiya* [Austro-Hungarian Empire]. Moscow, EKSMO Publ., 2003, 606 p. (In Russian).
4. Islamov T.M. Avstro-Vengriya v Pervoy mirovoy voyne. Krakh imperii [Austria-Hungary in the First World War. The collapse of the empire]. *Novaya i noveyshaya istoriya – Modern and Contemporary History*, 2001, no. 5, pp. 14-46. (In Russian).
5. Seliger M. *Wien, Politische Geschichte 1740–1934: Entwicklung und Bestimmungskräfte Grossstädtischer Politik. T. 2: 1896–1934*. Wien, Jugend und Volk Publ., 1985, 1286 p. (In German).
6. Mertens C. *Richard Weiskirchner (1861–1926). Der Unbekannte Wiener Bürgermeister*. Wien, Verlag für Geschichte und Politik Publ., 2006, 263 p. (In German).
7. Pisarev Y.A., Malkov V.L. (executive eds.) *Pervaya mirovaya vojna: diskussionnyye problemy istorii* [The First World War: Discussion Problems of History]. Moscow, Nauka Publ., 1994, 304 p. (In Russian).
8. Kramer L. *Rationalisierung des Haushaltes und Frauenfrage – Die Frankfurter Küche und Zeitgenössische Kritik*. Available at: https://web.archive.org/web/20071217030849/http://www.hszi.de/vaerst/downloads/frankfurterkueche_kramer.pdf (abrufen 16.06.2020). (In German).
9. Pisarev Y.A. *Velikiye derzhavy i Balkany nakanune pervoy mirovoy voyny* [Great Powers and the Balkans on the Eve of the First World War]. Moscow, 1985, 177 p. (In Russian).
10. Mentzel W. Weltkriegsflüchtlinge in Cisleithanien 1914–1918. In: Heiss G., Rathkolb O. *Asylland Wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im Europäischen Kontext seit 1914*. Wien, J&V Edition Wien Dachs Verlag 1995, pp. 17-44. (In German).
11. Sharyy A., Shimov Y. *Avstro-Vengriya: sud'ba imperii* [Austria-Hungary: the Fate of the Empire]. Moscow, 2017, 448 p. (In Russian).

Информация об авторе

Надилов Рашид Азимович, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: rashid-nadirov@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0029-2731>

Поступила в редакцию 22.09.2020 г.
 Поступила после рецензирования 20.10.2020 г.
 Принята к публикации 27.11.2020 г.

Information about the author

Rashid A. Nadirov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: rashid-nadirov@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0029-2731>

Received 22 September 2020
 Reviewed 20 October 2020
 Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-242-244
УДК 378+801.731

**Рецензия на монографию:
Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.
Развитие молодежной науки в классическом вузе:
опыт Тамбовского государственного университета
имени Г.Р. Державина. Тамбов: Изд. дом «Державинский»,
2021. 130 с. ISBN 978-5-00078-439-6**

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

**Review of the monograph:
Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.
Development of Scholars' Research in a Classical University:
Experience of the Derzhavin Tambov State University. Tambov, Publishing
House "Derzhavinsky", 2021, 130 p. ISBN 978-5-00078-439-6**

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

Аннотация. В рецензируемой монографии представлен пятилетний опыт построения и функционирования модели организации молодежной науки в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина. Обозначаемые проблемные зоны развития молодежной науки в классическом вузе сопровождаются предложениями по их преодолению. Обозначены цели и задачи развития молодежной науки в классическом вузе. Разработаны уровневая модель и основные векторы развития молодежной науки в классическом вузе, теоретические основы развития института наставничеств, цели и задачи развития общеуниверситетского студенческого научного общества. Дано описание наиболее ярких проектов студенческого самоуправления в научно-исследовательской сфере «Школа компетенций», «Молодежное предпринимательство» и «Я хочу быть аспирантом», направленных на привлечение учащихся и студентов к научно-исследовательской и инновационной деятельности. Настоящая монография является практическим руководством для построения эффективной модели организации молодежной науки в классическом вузе, способствующей вовлечению большего числа учащихся в научную и инновационную деятельность.

Ключевые слова: классический вуз; молодежная наука; студенческое самоуправление; аспирантура; профориентация

Для цитирования: Прохоров А.В. Рецензия на монографию: Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Развитие молодежной науки в классическом вузе: опыт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. 130 с. ISBN 978-5-00078-439-6 // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 242-244. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-242-244

Abstract. The monograph under review presents a five-year experience of building and functioning of a model of organizing scholars' research at the Derzhavin Tambov State University. The problem areas of the development of scholars' research in a classical university indicated in the

work are accompanied by proposals for overcoming them. The goals and objectives of the development of scholars' research in a classical university are outlined. The level model and the main vectors of development of scholars' research in a classical university, theoretical foundations for the development of the mentoring institute, goals and objectives of the development of the university-wide student research society are developed. A description of the most striking projects of student self-government in the research area "School of Competencies", "Youth Entrepreneurship" and "I Want to Be a Post-Graduate Student" aimed at attracting students to research and innovation activities is given. This monograph is a practical guide for building an effective model for organizing scholars' research in a classical university, contributing to the involvement of a larger number of students in research and innovative activities.

Keywords: classical university; scholars' research; student self-government; Post-Graduate programme; career guidance

For citation: Prokhorov A.V. Retsenziya na monografiyu: Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. *Razvitiye molodezhnoy nauki v klassicheskom vuze: opyt Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina*. Tambov: Izdatel'skiy dom «Derzhavinskiy», 2021. 130 s. ISBN 978-5-00078-439-6 [Review of the monograph: Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Development of Scholars' Research in a Classical University: Experience of the Derzhavin Tambov State University. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2021, 130 p. ISBN 978-5-00078-439-6]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 242-244. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-242-244 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Монография¹ представляет опыт построения эффективной модели организации молодежной науки в классическом вузе на примере Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, предполагающей всестороннюю поддержку талантливой молодежи с целью ее вовлечения в научную и инновационную деятельность во время обучения в бакалавриате/специалитете с последующим переходом на уровни магистратуры и аспирантуры.

В первой главе «Цели и задачи развития молодежной науки в вузе на современном этапе» представлены ключевые цели и задачи развития молодежной науки в вузе. К таким целям справедливо относятся «выявление талантливой молодежи и привлечение ее к научно-исследовательской деятельности», «повышение грантовой активности», «повышение публикационной активности», «подготовка студентов к инновационной деятельности», «расширение спектра контактов и профессиональных коммуникаций как внутри вуза, так и за его пределами» и др. Важными, по нашему мнению, являются цели, связанные с развитием студенческого самоуправления и лидерства в области научно-исследовательской деятельности и созданием общеунивер-

ситетского научного пространства. Именно студенческая инициатива «снизу» выступает обязательным условием развития студенческого научного пространства в современном вузе. В целях повышения студенческой активности и реализации их инициатив в вузе не первый год успешно функционирует Объединенный студенческий научный совет.

Во второй главе «Модель организации молодежной науки в вузе» предложено описание уровневой модели организации молодежной науки в вузе, где начальный уровень представлен научными разработками в рамках кружков и лабораторий, а наивысший уровень – международный – предполагает участие студентов в международных конкурсах, конференциях, исследованиях, проводимых совместно с вузами-партнерами. Необходимо отметить значимость начального уровня, так как именно через кружковое движение происходит знакомство студентов младших курсов с миром научных исследований. Ежегодно проводятся презентации научных кружков и лабораторий вуза для первокурсников.

Ведется системная работа по повышению грантовой и стипендиальной активности студентов, проводятся тренинги и консультации по оформлению конкурсных заявок (глава III «Векторы развития молодежной науки в ТГУ им. Г.Р. Державина»). Увеличилось число выигранных областных и федеральных стипендий и грантов.

¹ *Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Развитие молодежной науки в классическом вузе: опыт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина: монография. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. 130 с. ISBN 978-5-00078-439-6*

Важным инструментом развития молодежной науки выступают собственные публикационные площадки для молодых исследователей. В ТГУ им. Г.Р. Державина успешно функционируют научные журналы «Державинский форум» и «Геродот», наиболее зрелые исследования молодых ученых публикуются в рецензируемых научных журналах, входящих в Перечень ВАК, «Неофилология», «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки». Традиционной стала практика тренингов по основам академического письма, способствующая повышению качества научных публикаций молодых исследователей.

Воспитание ценностей лидерства среди молодых ученых происходит через институт наставничества (глава IV «Развитие молодежного наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе», глава V «Современные направления деятельности общеуниверситетского студенческого научного общества») в рамках проектов «Декада профессиональной грамотности», «Школа компетенций» (глава VI «Школа компетенций» – новая технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза), «Молодежное предпринимательство» (глава VII «Кластерный подход к развитию молодежного предпринимательства в классическом вузе»), которые объединили молодых исследователей вуза, ключевых работодателей региона, а также школьников Тамбова и Тамбовской области. Данные проекты подчеркивают роль классического университета в консолидации акторов, заинтересованных в осознанном профессиональном самоопределении школьников и студентов.

Снижение показателей результативности реализуемых программ аспирантуры как третьего уровня высшего образования, по мнению авторов, является одной из важнейших проблем научно-исследовательской ра-

боты вуза. В главе VIII «Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе» говорится о необходимости серьезной системной профориентационной работы по программам аспирантуры. Если теоретические и практические основы профориентационной работы по программам специалитета/бакалавриата и магистратуры нашли отражение в корпусе специальных исследований, то проблема профориентационных мероприятий по программам аспирантуры заслуживает внимания академического сообщества. В ТГУ им. Г.Р. Державина в конце 2020 г. был дан старт научно-просветительскому проекту «Я хочу быть аспирантом». Проект ориентирован на аудиторию студентов старших курсов бакалавриата, магистратуры и аспирантов 1–2-го года обучения. Наставниками проекта выступили аспиранты 3-го года обучения, находящиеся непосредственно на этапе перед выходом на защиту квалификационной работы, или уже молодые кандидаты наук, недавно защитившие кандидатские диссертации.

В качестве резюме необходимо подчеркнуть, что рецензируемая монография является готовым практическим руководством для построения эффективной модели организации молодежной науки в классическом вузе. Опыт Державинского университета по реализации проектов, стимулирующих активность студенчества в научно-исследовательской сфере, может быть использован в практике других классических вузов, заинтересованных в повышении вовлеченности молодых талантов в научную и инновационную деятельности вуза, а также в повышении эффективности реализации программ аспирантуры. Представленные в работе проекты обладают несомненным потенциалом в контексте профориентационной работы как по привлечению талантливых абитуриентов в вуз, так и на этапе трудоустройства студентов и выпускников.

Информация об авторе

Прохоров Андрей Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент, маркетинг и реклама», директор департамента маркетинга образовательных услуг. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: Proh_and@rambler.ru

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

Поступила в редакцию 09.02.2021 г.
Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the author

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

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

Received 9 February 2021
Accepted for press 26 February 2021

