



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2020, ТОМ 25, № 185

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



СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *М.С. Чванова,
И.А. Киселева* Моделирование образовательной среды на основе новых форм интернет-социализации для системы открытого образования

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 19 *И.С. Дронов* Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы
- 29 *М.А. Ткачев,
Р.Д. Лопатин,
П.Д. Митчелл* Создание справочника военного перевода для обучения военных лингвистов (на примере португальского языка)
- 41 *Н.В. Попова,
А.В. Гаврилова,
А.В. Кузьмина,
Е.Л. Попова* Психологические особенности аудирования англоязычных видеоматериалов студентами технического вуза в режиме опережающей самостоятельной работы
- 56 *И.Н. Аксенова* Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе комплексного задания «Диктогloss»
- 65 *Н.Н. Михеева,
Р.Г. Гусева* Формирование социокультурных умений студентов посредством исследовательского проекта «Мода» в процессе профессиональной иноязычной деятельности
- 75 *П.Ю. Золотов* Лингводидактические свойства корпусных технологий

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

- 83 *К.В. Капранчикова,
Е.Л. Завгородняя,
Р.Г. Белянский* Разработка учебного курса профессионального иностранного языка в аграрном вузе на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения
- 94 *Т.В. Байдикова* Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения

- 107 *Ю.В. Токмакова* Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 119 *О.А. Мосина,
М.И. Матайс* К вопросу реализации оздоровительно-рекреационной деятельности в контексте социальной работы
- 125 *О.В. Диривянкина,
Л.В. Манжос* Педагогические условия профессиональной самореализации социального работника

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 132 *И.А. Пахомов* Факторы формирования социального опыта дошкольников
- 142 *Е.А. Дыбошина,
Л.Г. Шадрина* Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития
- 147 *И.А. Павлинова* Подходы к изучению русского языка как родного в начальной школе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 153 *Ю.Ю. Кораблев,
И.Ю. Пугачев,
Э.М. Османов,
С.Ю. Дутов* Необходимость усиления физической подготовленности военнослужащих сил специальных операций и ГРУ Российской Федерации
- 166 *Я.В. Платонова,
А.Н. Сысоев,
В.В. Пужаев* Формирование профессионально-прикладной физической культуры личности студентов (на примере специалистов библиотечного дела)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 176 *А.В. Волкова* Воспитание концертно-исполнительских навыков учащихся фортепианного класса в современных условиях
- 184 *И.Ю. Рыжкова* Особенности технологии визуализации при формировании художественной компетентности школьников

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 191 *А.Н. Литовский* Процесс формирования мануфактурных центров Тамбовской губернии в XVIII веке
- 202 *О.Г. Климова* Этапы историографического освоения истории предпринимательства в Сибири второй половины XIX – начала XX века
- 210 *А.Г. Факурдинова* Комиссии по борьбе с дезертирством – как один из видов квазисудебных органов в раннесоветском периоде (на примере Тамбовской уездной комиссии по борьбе с дезертирством)
- 217 *А.Л. Аврех* «Асеев дом» (1918–1921 гг.): «в состоянии большого запущения»
- 226 *А.С. Котов* Санитарное состояние и благоустройство города Череповца в 1920-е годы
- 233 *В.В. Назарова* Региональная печать второй половины 1940-х гг. как средство идеологической обработки советских граждан (по материалам «Тамбовской правды»)

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 239 *Г.А. Алтыспаева* Ярмарочная торговля в Акмолинской области Степного края во второй половине XIX – начале XX века

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА: д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (научный редактор) (г. Тамбов, Российская Федерация), И.В. Ильина (отв. секретарь) (г. Тамбов, Российская Федерация), д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва, Российская Федерация), д. истории, проф. Тьерри Гробуа (г. Люксембург, Люксембург), д. пед. н., проф. М.И. Долженкова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Канищев (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.Г. Кашенко (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Р.М. Куличенко (г. Тамбов, Российская Федерация), к. пед. н., доц. Е.П. Лисицын (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Т.Э. Мангер (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. Ю.А. Мизис (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., доц. В.В. Миронов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Дерби, Великобритания); д. филос. н., проф. И.В. Налетова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.А. Нефедов (г. Екатеринбург, Российская Федерация), д. мед. н., проф. Э.М. Османов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. А.Г. Пашков (г. Курск, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.С. Подьмова (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: Н.А. Евсюкова, В.В. Клочихин

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 185. – 248 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185

Подписано в печать 27.03.2020. Дата выхода в свет 03.07.2020

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

Печ. л. 31,00. Усл. печ. л. 30,07. Тираж 1000 экз. Заказ № 20070. 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», 2020

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2020

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *M.S. Chvanova,
I.A. Kiselyova* Educational environment modeling based on new forms of Internet socialization for an open education system

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 19 *I.S. Dronov* Stages of teaching Master's Degree Students written academic discourse with group blog using
- 29 *M.A. Tkachev,
R.D. Lopatin,
P.J. Mitchell* Creation of a military translation guide for the teaching of military linguists (on example of Portuguese language)
- 41 *N.V. Popova,
A.V. Gavrilova,
A.V. Kuzmina,
E.L. Popova* Psychological features of listening comprehension of English-language video materials by technical university students in flipped classroom mode
- 56 *I.N. Aksenova* [Psychological and pedagogical conditions of collocational competence development of students based on the complex task "Dictogloss"]
- 65 *N.N. Mikheyeva,
R.G. Guseva* Development of social and cultural skills of students through the research project "Fashion" in the process of professional foreign language activity
- 75 *P.Y. Zolotov* Linguodidactic properties of corpus technologies

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN AGRARIAN UNIVERSITY

- 83 *K.V. Kapranchikova,
E.L. Zavgorodnyaya,
R.G. Belyanskiy* Teaching course development of a professional foreign language in an agrarian university based on the model of content and language integrated learning
- 94 *T.V. Baydikova* Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of "Agricultural Engineering" programme based on the model of content and language integrated learning
- 107 *Y.V. Tokmakova* Development of professional foreign language communicative competency of students as a goal of foreign language teaching in an agrarian university

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 119 *O.A. Mosina,
M.I. Matajjs* On the implementation of recreational activities in the context of social work
- 125 *O.V. Dirivyankina,
L.V. Manzhos* Pedagogical conditions for professional self-realization of a social worker

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

- 130 *I.A. Pakhomov* Factors of preschoolers social experience formation
- 140 *E.A. Dyboshina,
L.G. Shadrina* Features of the dialogic speech development of senior preschoolers with mental retardation
- 147 *I.A. Pavlinova* Approaches to the study of the Russian language as a native in primary school

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 153 *Y.Y. Korablev,
I.Y. Pugachev,
E.M. Osmanov,
S.Y. Dutov* The need to strengthen the physical fitness of the special operations military forces and the Main Intelligence Directorate of the Russian Federation
- 166 *Y.V. Platonova,
A.N. Sisoiev,
V.V. Puzhayev* Students personality professional and applied physical culture formation (on the example of librarianship specialists)

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 176 *A.V. Volkova* The upbringing of the performance skills of the piano class students in contemporary conditions
- 184 *I.Y. Ryzhkova* Visualization technology features in the formation of school students' artistic competence

NATIONAL HISTORY

- 191 *A.N. Litovskiy* The development process of manufacturing centers of the Tambov Governorate in the 18th century
- 202 *O.G. Klimova* Stages of historiographic development of the entrepreneurship history in Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries
- 210 *A.G. Fakurdinova* Desertion control commissions as one of the types of quasi-judicial bodies in the early Soviet period (on the example of the Tambov district commission to combat desertion)
- 217 *A.L. Avrekh* “Aseev House” 1918–1921: “in a state of great neglect”
- 226 *A.S. Kotov* Sanitary condition and improvement of the city of Cherepovets in the 1920s
- 233 *V.V. Nazarova* Regional printing of the second half of the 1940s as a mean of ideological bombardment of Soviet citizens (based on the materials of “Tambovskaya Pravda”)

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 239 *G.A. Alpyspaeva* Fair trade in Akmola Region of the Steppe territory in the second half of the 19th – early 20th centuries

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), Candidate of Pedagogy, Associate Professor E.P. Lisitsyn (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor T.E. Manger (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor Y.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor P.J. Mitchell (Derby, Great Britain), Doctor of Philosophy, Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor S.A. Nefedov (Ekaterinburg, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor E.M. Osmanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor A.G. Pashkov (Kursk, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.S. Podyumova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Associate Professor T.A. Selitrenikova (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 ПИИ no. ФЦ77-70574 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: N.A. Evsyukova, V.V. Klochikhin

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2020. – Vol. 25, no. 185. – 248 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185

Podpisano v pechat' 27.03.2020. Data vykhoda v svet 03.07.2020

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

Pech. l. 31,00. Usl. pech. l. 31,07. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 20070. 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”, 2020

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2020

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-7-18
УДК 378+004

Моделирование образовательной среды на основе новых форм интернет-социализации для системы открытого образования

Марина Сергеевна ЧВАНОВА¹, Ирина Александровна КИСЕЛЕВА²

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

Educational environment modeling based on new forms of Internet socialization for an open education system

Marina S. CHVANOVA¹, Irina A. KISELYOVA²

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

Аннотация. Рассмотрены различные варианты моделирования образовательной среды. Цель работы состоит в разработке моделей образовательной среды на основе новых форм интернет-социализации для системы открытого образования. Проанализированы проблемы создания проекта интернет-среды подготовки магистров на основе инновационного подхода, разработана структура информационно-образовательной системы подготовки магистрантов-информатиков, спроектирована модель инновационного курса «Информационный реинжиниринг», построена схема интеграции музейного и образовательного пространства посредством веб-технологий. Результаты заключены в разработке педагогической модели интернет-среды подготовки магистров на основе инновационного подхода; моделировании информационно-образовательной системы «Информационный реинжиниринг»; моделировании веб-среды музейного и образовательного пространства. Проведенное исследование показало, что разработанные модели образовательной среды позволят реализовать образовательный потенциал новых форм общения и интернет-социализации в научном сообществе.

Ключевые слова: система открытого образования; интернет-сообщество; веб-среда; интернет-пространство; интернет-социализация

Благодарности: Результаты получены при поддержке РФФИ по проекту «Педагогические основы социализации молодежи в интернет-пространстве и их реализация в системе образования», № 17-36-00039, 2017–2019.

Для цитирования: Чванова М.С., Киселева И.А. Моделирование образовательной среды на основе новых форм интернет-социализации для системы открытого образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-7-18

Abstract. We consider various options for modeling the educational environment. The purpose of the work is to develop models of the educational environment based on new forms of Internet socialization for an open education system. We analyze the problems of creating a project of Internet environment for Master's Degree Students training based on innovative approach, develop the structure of the information and educational system for training Master's Degree Students of In-

formatics, design the model of the innovative course "Information Reengineering", built a scheme for integrating museum and educational space through web technologies. The results are concluded in the development of a pedagogical model of the Internet environment for the training of Master's Degree Students on the basis of an innovative approach; modeling of the educational system "Information Reengineering"; modeling the web environment of museum and educational space. The study showed that the developed models of educational environments will implement the educational potential of new forms of communication and Internet socialization in the scientific community.

Keywords: open education system; Internet community; web environment; Internet space; Internet socialization

Acknowledgements: Results received with the financial support of Russian Foundation for Basic Research according to the research project "Pedagogical foundations of youth socialization in the Internet space and their implementation in the education system", no. 17-36-00039, 2017–2019.

For citation: Chvanova M.S., Kiselyova I.A. Modelirovaniye obrazovatel'noy sredy na osnove novykh form internet-sotsializatsii dlya sistemy otkrytogo obrazovaniya [Educational environment modeling based on new forms of Internet socialization for an open education system]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-7-18 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Решая задачу создания образовательной среды, важно разработать и описать педагогические модели, которые позволят рассмотреть процесс развития личности на основе новых форм интернет-социализации. Их реализация на практике позволит студентам включиться в профессионально-ориентированное и социокультурное взаимодействие в мировом интеллектуальном пространстве. Взаимодействие реализуется через проектную и социокультурную деятельность посредством интернет-технологий.

Ниже рассмотрены возможные варианты моделирования образовательной среды на основе новых форм интернет-социализации для системы открытого образования.

1. Педагогическая модель интернет-среды подготовки магистров на основе инновационного подхода

По нашему мнению, одной из важнейших задач подготовки магистров является развитие инновационного потенциала студента. Это определено тем, что подготовка магистра, в отличие от подготовки бакалавра, направлена в основном на научно-исследовательскую деятельность, которая является основой инноваций.

В ходе проведенного исследования осуществлен анализ литературы по проблеме исследования за последние два года. Данный анализ позволил оценить современное состояние проблемы создания проекта интер-

нет-среды подготовки магистров на основе инновационного подхода.

В исследовании М.С. Чвановой и Н.А. Котовой представлена модель образовательной среды университета на основе инновационного подхода. Учеными выявлено, что применение инновационного подхода к формированию образовательной информационной среды влечет изменения в структуре образовательной среды как совокупности входящих в нее подсистем (педагогическая система, система управления, инновационная инфраструктура, система нормативно-правового обеспечения, маркетинговая система) и компонентов (субъектов образовательного процесса, технологический компонент, пространственно-предметный компонент, социальный компонент) [1].

В исследовании Ч.С. Хошимовой высказано мнение, что на основе возможностей современных информационно-коммуникационных технологий, интернет- и веб-технологий проектируется и формируется совершенно новая образовательная среда.

Автор выделяет важнейшее преимущество использования веб-технологий при подготовке студентов, а именно, представление информации посредством гипертекстовой технологии, которая соответствует особенностям ее восприятия и осмысления человеком [2, с. 35].

Ч.С. Хошимова определила основные возможности, которые может предоставить интернет-среда для подготовки студентов (рис. 1).

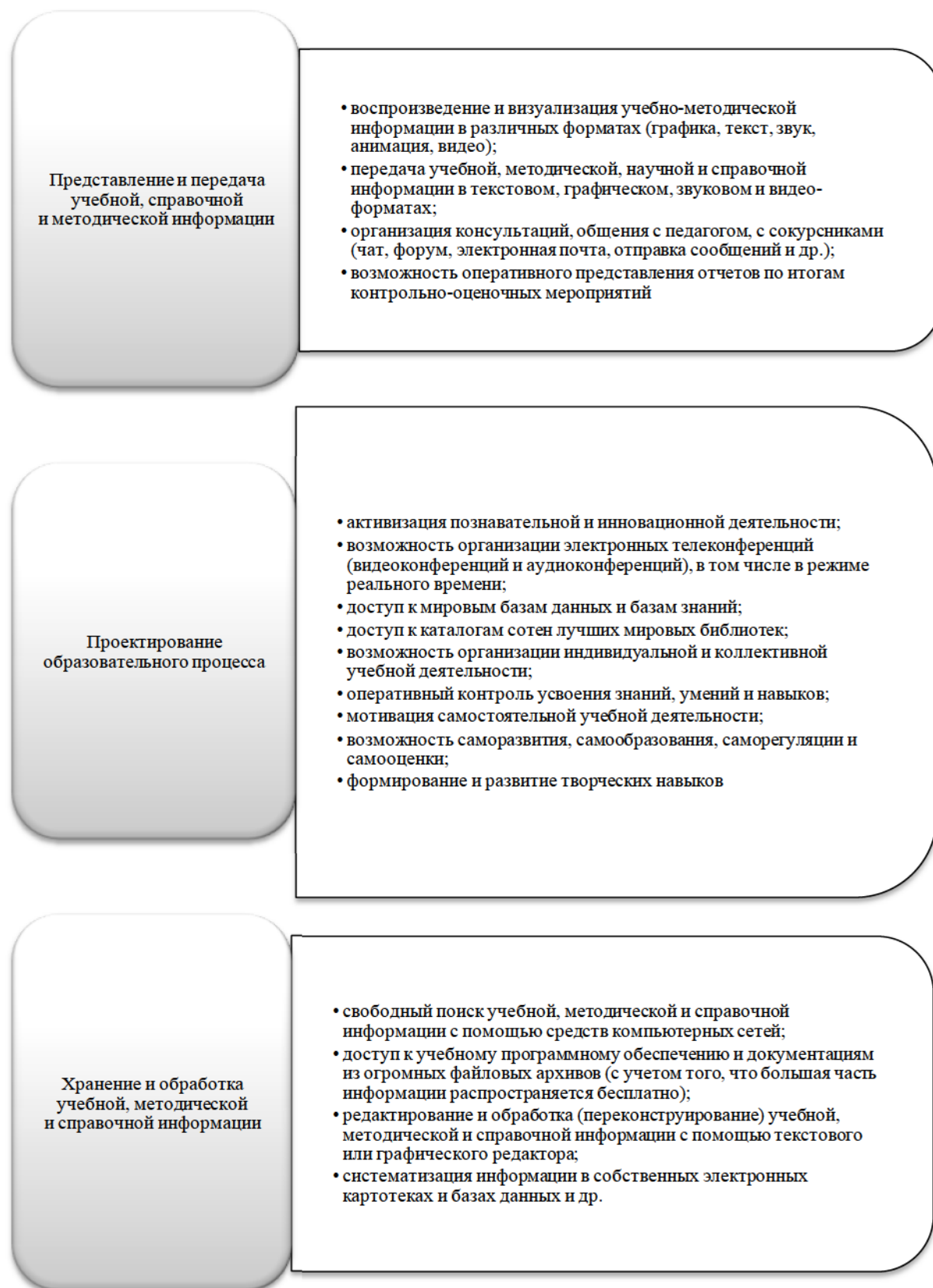


Рис. 1. Основные возможности интернет-среды

В исследовании М.С. Чвановой, И.П. Митрофановой, Л.И. Осиповой и других предложены методологические принципы, которые применяются при использовании инновационного подхода и которые в совокупности отражают его особенности [3; 4, с. 6] (рис. 2).

В ходе исследования не выявлено ни одной специализированной среды для подготовки магистрантов к инновационной деятельности. Это определяет необходимость разработки интернет-среды подготовки магистров на основе инновационного подхода [5; 6].

Данная интернет-среда должна включать в себя совокупность организационно-методических средств, а также программных и технических средств хранения, обработки, передачи информации, которые будут обеспечивать доступ студентов магистратуры к информационным ресурсам.

На рис. 3 представлен потенциал интернет-среды для подготовки магистрантов на основе инновационного подхода.

Таким образом, социальный заказ разработки проекта интернет-среды подготовки магистров на основе инновационного подхода заключается в подготовке конкурентоспособного специалиста для инновационного развития России.

В ходе исследования современного состояния проблемы построена модель интернет-среды подготовки магистров на основе инновационного подхода (рис. 4).

Таким образом, в ходе исследования был выявлен потенциал интернет-среды для подготовки магистрантов на основе инновационного подхода, представленный на рис. 3, и обоснована необходимость включения в систему открытого образования новой формы интернет-социализации, обусловленную общением магистрантов по вопросам инновационной или проектной деятельности.

2. Моделирование информационно-образовательной системы «Информационный реинжиниринг»

Анализ современных дистанционных образовательных ресурсов показал, что курс «Информационный реинжиниринг» в полном объеме отсутствует, и только некоторые системы содержат только термины, что не раскрывают полного содержания данной предметной области.

В результате была выявлена потребность в разработке инновационного курса «Ин-

формационный реинжиниринг». Данный курс одновременно может являться как инструментом интернет-социализации магистрантов с профессиональным сообществом по проблемам развития новых знаний, так и модулем, который может быть подключен к любой системе открытого образования.

Набор включенных в структуру информационно-образовательной системы подсистемы элементов определяется предназначением системы, в нашем случае – совершенствование подготовки магистрантов-информатиков в конкретном учебном заведении, либо как модель для группы университетов, готовящих специалистов одного профиля (рис. 5).

Система управления обучением – основа системы управления обучением (LMS – Learning Management System), которая используется для разработки, управления и распространения онлайн-учебных материалов с общим доступом. Система включает в себя различные типы индивидуальных заданий, проекты в малых группах и образовательные элементы, основанные на содержательном и коммуникативном компоненте.

Содержание информационно-образовательной системы формировалось с учетом необходимых знаний и умений для выполнения трудовых функций по информационному реинжинирингу, выявленных в профессиональных стандартах для информатиков. В учебном курсе будет представлен теоретический материал, лабораторные работы, практические задания, тестовые задания по темам «Информационного реинжиниринга».

Образовательные технологии. Под образовательными технологиями в нашем исследовании мы будем понимать систематический способ планирования, применения, оценки общего процесса обучения и усвоения знаний с учетом человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективного способа обучения.

Учащийся. Учащимся в данной системе является студент-магистрант направлений подготовки «Прикладная информатика» и «Информатика и вычислительная техника».

Преподаватель. Преподаватель данного курса является руководителем магистратуры данных направлений.

Принцип новых задач

- развитие инновационной проектной деятельности, формирование инновационного мышления и навыков работы в команде по созданию инновационного продукта или услуги

Принцип усиления ресурсов социальных партнеров в достижении общих целей

- развитие механизмов социального партнерства и взаимодействие с производством и бизнесом, умение находить оптимальное решение, договариваться с партнерами, работать на международном уровне в области создания и продвижения инноваций и мн. др.

Принцип замкнутости инновационного процесса

- возможность реализовать «замкнутый инновационный цикл» от идеи до коммерциализации инновационной продукции

Принцип учета фактора времени

- продолжительность инновационного цикла в вузе, направленность временного периода выполнения отдельных его стадий и этапов

Принцип учета неопределенности инновационных работ и их рискового характера

- прогнозирование и планирование, финансирование и методы оценки эффективности нововведений;
- создание финансовых резервов для ликвидации возможных отрицательных последствий от риска или корректировки сроков выполнения отдельных инновационных работ при планировании

Принцип учета творческого характера инновационных работ

- влияние творческого характера создания и внедрения новшеств на систему управления инновационным процессом в вузе

Принцип гармонизации целей развития системы образования с потребителями рынка

- взаимное согласование целей системы образования с потребностями рынка для подготовки современного высококвалифицированного специалиста, умеющего генерировать инновационные идеи

Рис. 2. Методологические принципы при инновационном подходе



Рис. 3. Потенциал интернет-среды для подготовки магистров на основе инновационного подхода

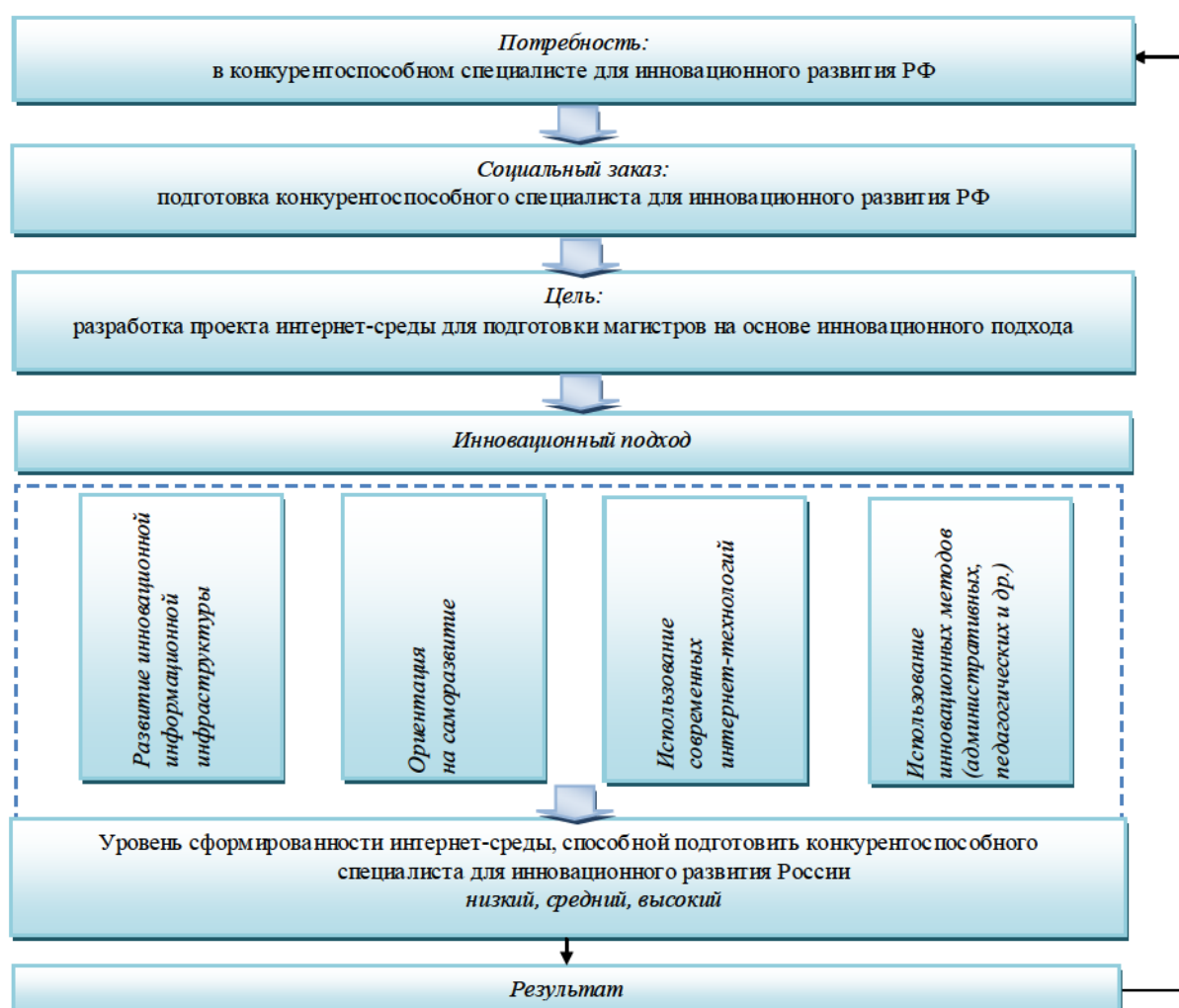


Рис. 4. Модель интернет-среды подготовки магистрантов на основе инновационного подхода



Рис. 5. Структура информационно-образовательной системы

Построение информационной модели системы начато с контекстной диаграммы функционирования системы в целом, с последующей декомпозицией на более мелкие элементы, определены основные блоки создания информационно-образовательной системы (рис. 6).

Весь процесс создания информационно-образовательной системы «Информационный реинжиниринг» разбивается на 2 основных блока (рис. 6): создание информационно-образовательной системы показывает подробный план разработки, внесение содержимого курса подразумевает сбор и анализ обновления информации, внесение информации в систему.

Процесс «Создание информационно-образовательной системы» разбивается на следующие блоки: проектирование информационно-образовательной системы, разработка информационно-образовательной системы.

Процесс «Внесение содержимого курса» разбивается на следующие блоки: сбор информации, заполнение информационно-образовательной системы «Информационный реинжиниринг», сбор новой и обновленной информации.

Таким образом, спроектирована модель инновационного курса «Информационный реинжиниринг». Курс будет иметь большой потенциал в профессиональной деятельности студентов и позволит значительно облегчить обучение и повысить его качество.

3. Моделирование веб-среды музейного и образовательного пространства

В настоящее время традиционные формы социализации уступают место интернет-социализации, но влияние новых форм – сложный процесс. Необходимо понять цель возникновения новой формы общения молодежи в интернет-пространстве и мотивацию данного общения, будет ли это общение устойчивым во времени и можно ли с пользой использовать его как новую форму интернет-социализации для целей образования¹ [7; 8].

Наше исследование показало, что развитие одной из таких форм интернет-социализации молодежи способствует устойчивое общение молодежи по культурно-образовательным вопросам, а также интеграция веб-сред музейного и образовательного пространств. Реализация такой формы интернет-социализации в виде интегрированной веб-среды имеет существенный потенциал для развития системы открытого образования и создает условия мотивированного общения [9–12].

В данном исследовании используется процессуальная модель разработки интегрированной веб-среды (рис. 7).

¹ Исследования. Социально-сетевая жизнь. URL: http://romir.ru/studies/670_1432155600 (дата обращения: 14.09.2019); Интервью с членом-корреспондентом РАО, д. пед. н., профессором Анатолием Викторовичем Мудриком. URL: http://homocyperus.ru/mudrik_intervyu (дата обращения: 14.09.2019).

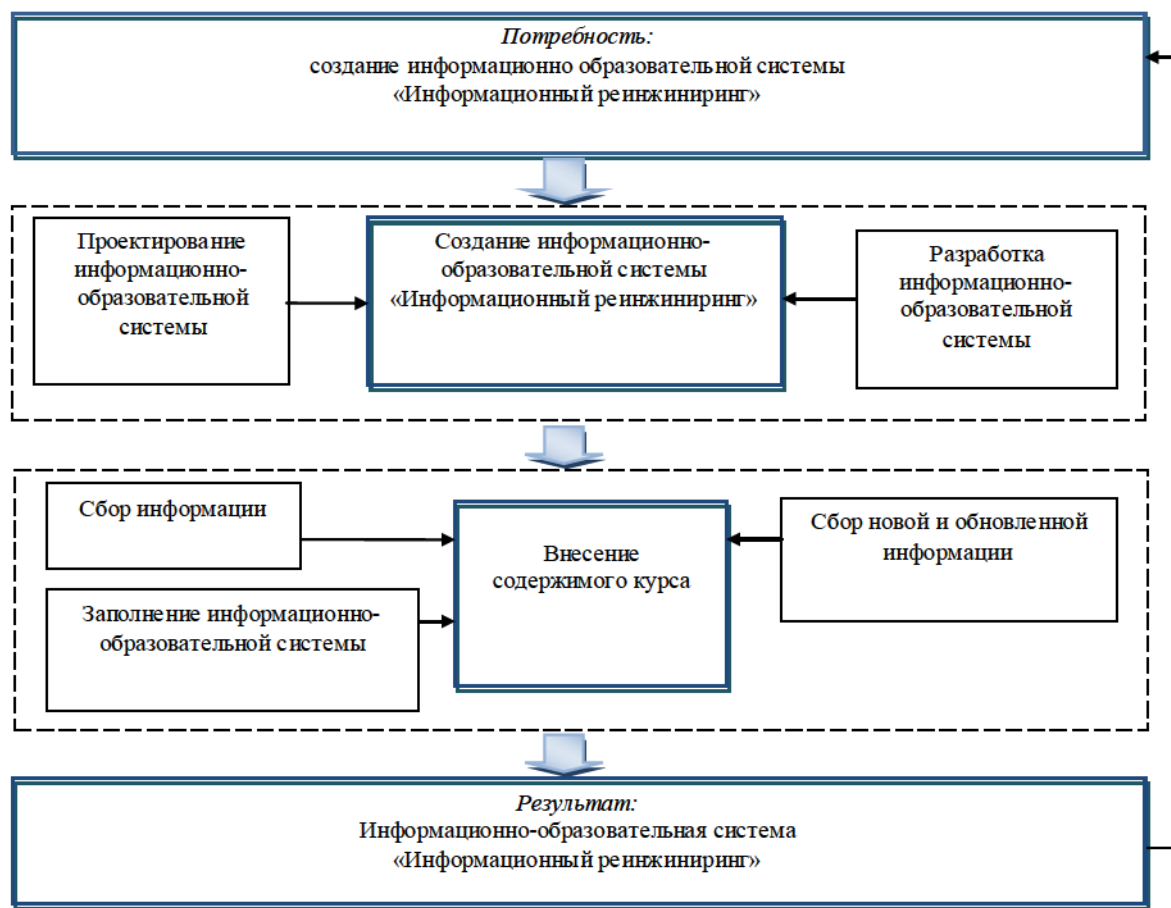


Рис. 6. Модель информационно-образовательной системы «Информационный реинжиниринг»



Рис. 7. Структура основных интегрируемых элементов музейного и образовательного пространств

Образовательное пространство. В нашем исследовании под образовательным пространством мы будем понимать конкретное описание программы развития человека через образование, описание системы знаний, норм деятельности и отношений, которые студент должен освоить в конце образовательного процесса.

В современных условиях при выборе целей будут учитываться как социальные потребности государства и общества, так и цели человека, желающего пройти обучение в конкретном учебном заведении, а также его интересы и склонности [13].

Содержание: совокупность системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, пространстве), раскрывающая картину мира; опыт реализации известных методов деятельности; опыт творческой деятельности в решении новых задач, обеспечение совершенствования способности человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества; опыт ценностного отношения к миру.

Веб-технологии: презентация, видеоматериалы, аудиоматериалы.

Обучаемый: человек, которому знания, навыки и другие компоненты социокультурного опыта преднамеренно передаются, чтобы он мог в дальнейшем активно использовать их в процессе своей жизни.

Преподаватель: педагог, который занимается преподаванием чего-либо (обычно в среднем специальном или высшем учебном заведении).

Музейное пространство. Целью существования музеев являются потребности общества в сборе, сохранении и изучении природных объектов, памятников материальной и духовной культуры – документальное подтверждение, необходимое для изучения процессов и явлений исторического развития природы и общества, а также для продвижения научных знаний, удовлетворения познавательных, культурных, эстетических потребностей общества.

Содержание музейной деятельности: приобретение и работа с музейными фондами – выявление, отбор и приобретение музейных предметов (в рамках специальной программы), а также ведение бухгалтерии, изучение и сохранение музейных коллекций

(направленных на научную подготовку музейных предметов для современного использования и их сохранение для будущих поколений); экспозиционные (выставочные) работы – построение музейных экспозиций для предоставления музейной информации (выставки строятся на основе музейных фондов); научно-просветительская работа – проведение лекций, поездок, консультаций, выездных выставок, организация выставок, различных общественных мероприятий и т. д.

Веб-технологии: информационные системы, базы данных.

Экскурсант: лицо, посещающее музей в познавательных целях и использующее услуги экскурсовода.

Экскурсовод: специалист, который ведет экскурсии/организованный показ чего-либо (в музее, на выставке, в каком-либо месте, учреждении и т. п.).

В нашем исследовании необходимо создать схему интеграции музейного и образовательного пространства посредством веб-технологий. Структура основных интегрируемых элементов музейного и образовательного пространства представлена на рис. 8.

Интегрируемая информационная система. Сегодня основным направлением развития любого учебного заведения является создание условий для культурного развития студента, создание культурной среды.

Интеграция музейного и образовательного пространства образует культурно-образовательное пространство.

Культурно-образовательное пространство – это некая организованная система культурно-педагогических ценностей и поведения людей в образовательном процессе и в общественной жизни в целом, направленная на решение различных проблем и ситуаций.

Культурно-образовательное пространство охватывает явления «культура» и «образование», но проблемы их пространственной организации практически отсутствуют.

Таким образом, культурно-образовательное пространство понимается нами как совокупность культурно-образовательных учреждений, культурно-образовательных процессов и культурно-образовательных сред, действующих на определенной территории, совокупность взаимосвязанных условий, которые могут повлиять на человека.

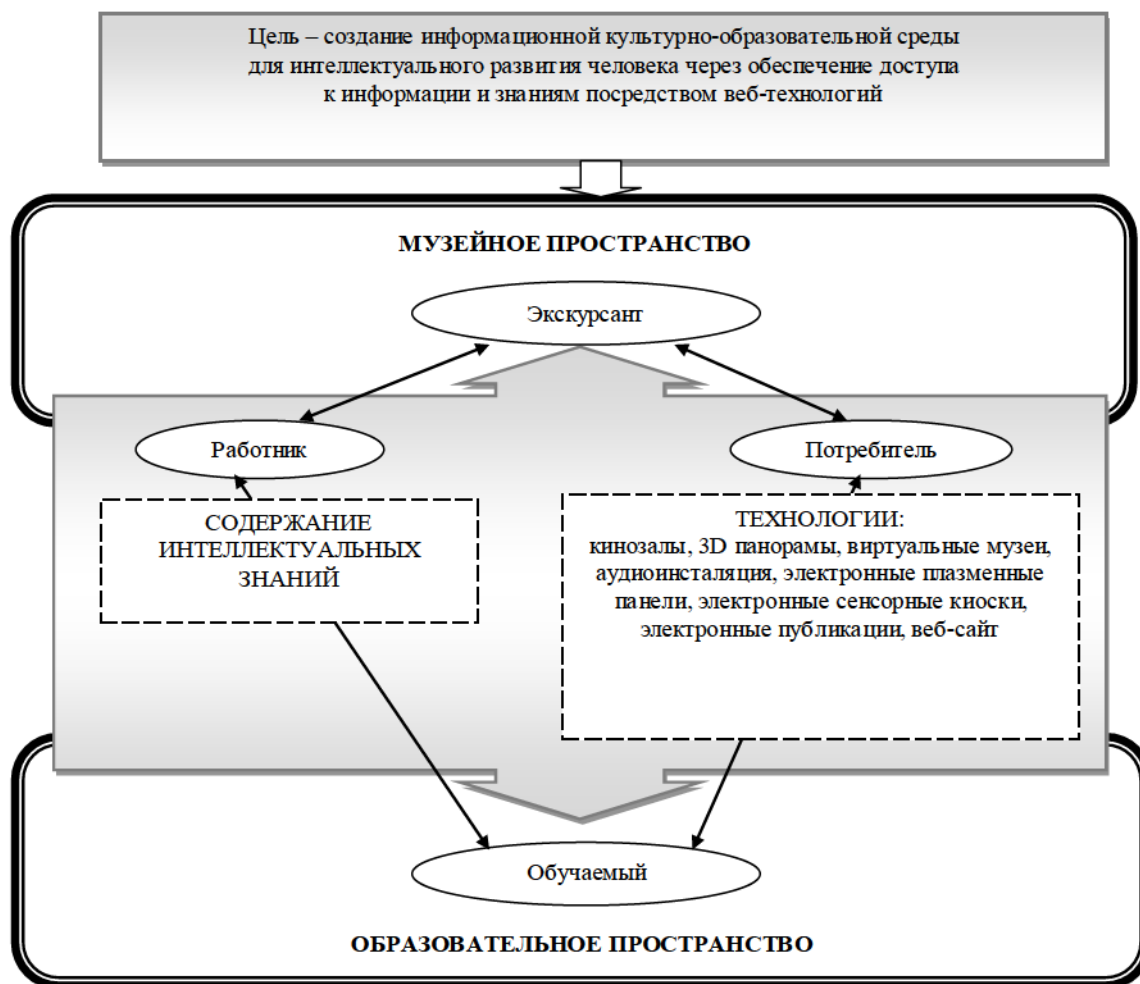


Рис. 8. Схема интеграции музейного и образовательного пространств

Элементами культурно-образовательной веб-среды являются: цель (создание информационной культурно-образовательной среды для интеллектуального развития человека через обеспечение доступа к информации и знаниям посредством веб-технологий); работники культурно-образовательной среды – специалисты сфер образования и культуры (экскурсоводы, преподаватели, методисты, хранители, научные сотрудники, экспозиционеры); потребитель (аудитория, включающая в себя людей разных возрастов и профессий, которые удовлетворяют свой познавательный интерес в культурно-образовательной среде); содержание интеллектуальных знаний (сведения исторического, культурного и природного характера, сохраненные и транслируемые посредством института образования и культуры); технологии (способ передачи знаний).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в результате проведения исследования были получены следующие выводы.

1. Новая форма интернет-социализации магистрантов, раскрывающаяся в сетевом общении по проблемам участия в инновационной деятельности, компетенций в инновационной политике, нормативно-правовых компетенций, конкурсных проектах может быть реализована в виде веб-системы с возможностью ее подключения в виде модуля к системе открытого образования.

2. Новая форма интернет-социализации магистрантов при общении с профессиональным сообществом (при обсуждении развития новых отраслевых знаний) может быть реализована в виде инновационного веб-курса.

са с подключением его к системе открытого образования.

3. Новая форма интернет-социализации при общении молодежи по культурно-образовательным вопросам может быть реализована в виде интегрированной веб-среды музейного и образовательного пространства.

Реализация практической части исследования позволила получить конкретные результаты, выражающиеся в совокупности педагогических моделей, в которую входят:

1) прогностическая модель для подготовки магистрантов на основе инновационного подхода и ее реализация для системы открытого образования;

2) содержание инновационного образовательного курса для информатиков на основе «сетевого интеллекта и интернет-общения студентов с профсообществом»;

3) модель веб-среды музейного и образовательного пространства, как подключаемый модуль к системе открытого образования.

Список литературы

1. Чванова М.С., Котова Н.А. Моделирование образовательной среды университета на основе инновационного подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. № 3-4 (155-156). С. 14-24. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-14-24
2. Хошимова Ч.С. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе дидактических возможностей Web-технологий // Молодой ученый. 2017. № 9. С. 34-36.
3. Чванова М.С., Митрофанова И.П., Осипова Л.И. и др. Проектирование магистерской программы на основе принципов инновационного подхода // Качество. Инновации. Образование. 2015. № 7 (122). С. 8-19.
4. Семглазов В.А. Инновационный менеджмент. Томск: ЦПП ТУСУР, 2014.
5. Федотенков Д.Г., Падалко А.А. Инвестиционно-инновационный потенциал как основа развития экономики региона // Молодой ученый. 2014. № 3 (62). С. 565-572.
6. Истрофилова О.И. Инновационные процессы в образовании. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014.
7. Янковская Л.В. Виртуальная социализация личности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2012. № 7. С. 169-176.
8. Лучинкина А.И. Модель интернет-социализации личности. URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1410699460> (дата обращения: 14.09.2019).
9. Бондаренко С.В. Модель социализации пользователей в киберпространстве // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: тр. 6 Всерос. объединен. конф. СПб., 2003. С. 5-7.
10. Бондаренко С.В. Социальная система киберпространства как новая социальная общность // Научная мысль Кавказа. Приложение. 2002. № 12 (38). С. 32-39.
11. Плешаков В.А., Обидина Т.В. Развитие рефлексии в процессе киберсоциализации юношества // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16768> (дата обращения: 14.09.2019).
12. Арламов А.А., Исаджанян А.Н. Социальные сети как фактор социализации подростков: особенность влияния и риски // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам 27 Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2013. С. 41-46.
13. Юрьев В.М., Чванова М.С. Человек в информационном обществе: новые возможности и перспективы // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2014. № 2 (24). С. 13-24.

References

1. Chvanova M.S., Kotova N.A. Modelirovaniye obrazovatel'noy sredy universiteta na osnove innovatsionnogo podkhoda [Modeling the educational environment of the university based on the innovative approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, no. 3-4 (155-156), pp. 14-24. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-14-24. (In Russian).
2. Khoshimova C.S. Proyektirovaniye sovremennoy informatsionnoy obrazovatel'noy sredy na osnove didakticheskikh vozmozhnostey Web-tekhnologiy [Designing a modern educational information environment based on the didactic capabilities of Web-technologies]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2017, no. 9, p. 34-36. (In Russian).
3. Chvanova M.S., Mitrofanova I.P., Osipova L.I. et al. Proyektirovaniye masterskoy programmy na osnove printsipov innovatsionnogo podkhoda [Designing a Master's program based on the principles of an innovative approach]. *Kachestvo. Innovatsii. Obrazovaniye – Quality. Innovation. Education*, 2015, no. 7 (122), pp. 8-19. (In Russian).

4. Semiglazov V.A. *Innovatsionnyy menedzhment* [Innovative Management]. Tomsk, Retraining Professional Center of Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics Publ., 2014. (In Russian).
5. Fedotenkov D.G., Padalko A.A. Investitsionno-innovatsionnyy potentsial kak osnova razvitiya ekonomiki regiona [Investment and innovation potential as the basis for the development of the regional economy]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2014, no. 3 (62), pp. 565-572. (In Russian).
6. Istrofilova O.I. *Innovatsionnyye protsessy v obrazovanii* [Innovative Processes in Education]. Nizhnevartovsk, Publishing House of Nizhnevartovsk State University, 2014. (In Russian).
7. Yankovskaya L.V. Virtual'naya sotsializatsiya lichnosti [Virtual socialization of personality]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: Pedagogicheskiye nauki – Herald of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences*, 2012, no. 7, pp. 169-176. (In Russian).
8. Luchinkina A.I. Model' internet-sotsializatsii lichnosti [The Model of Internet Socialization of Personality]. (In Russian). Available at: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1410699460> (accessed 14.09.2019).
9. Bondarenko S.V. Model' sotsializatsii pol'zovateley v kiberprostranstve [The model of user socialization in cyberspace]. *Trudy 6 Vserossiyskoy ob'yedinennoy konferentsii «Tekhnologii informatsionnogo obshchestva – Internet i sovremennoye obshchestvo»* [Proceedings of the 6th All-Russian United Conference "Information Society Technologies – Internet and Modern Society"]. St. Petersburg, 2003, pp. 5-7. (In Russian).
10. Bondarenko S.V. Sotsial'naya sistema kiberprostranstva kak novaya sotsial'naya obshchnost' [The social system of cyberspace as a new social community]. *Nauchnaya mysl' Kavkaza. Prilozheniye – Scientific Thought of the Caucasus. Application*, 2002, no. 12 (38), pp. 32-39. (In Russian).
11. Pleshakov V.A., Obidina T.V. Razvitiye refleksii v protsesse kibersotsializatsii yunoshstva [The development of reflection in the process of cyber socialization of youth]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 6. (In Russian). Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16768> (accessed 14.09.2019).
12. Arlamov A.A., Isadzhanyan A.N. Sotsial'nyye seti kak faktor sotsializatsii podrostkov: osobennost' vliyaniya i riski [Social networks as a factor in the socialization of adolescents: a peculiarity of influence and risks]. *Sbornik statey po materialam 27 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii»* [Proceedings of the 27th International Scientific and Practical Conference "Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology"]. Novosibirsk, 2013, pp. 41-46. (In Russian).
13. Yuryev V.M., Chvanova M.S. Chelovek v informatsionnom obshchestve: novyye vozmozhnosti i perspektivy [Man in the information society: new opportunities and prospects]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2014, no. 2 (24), pp. 13-24 (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: irinakiseleyo@yandex.ru

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

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

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

Поступила в редакцию 12.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 03.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 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: irinakiseleyo@yandex.ru

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

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

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

Received 12 November 2019
Reviewed 3 December 2019
Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-19-28
УДК 372.881.111.1

Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы

Иван Сергеевич ДРОНОВ

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

Stages of teaching Master's Degree Students written academic discourse with group blog using

Ivan S. DRONOV

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

Аннотация. Разработан и представлен алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы. В рамках исследования был проведен анализ существующих алгоритмов обучения иностранному языку, в том числе и посредством блог-технологии. Результатом проведенного анализа научных работ стала разработка алгоритма обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы. Данный алгоритм включает в себя следующие шаги и соответствующие им этапы: 1) целевой этап (*Шаг 1* – осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач, и сроков выполнения); 2) технический этап (*Шаг 2* – регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы; *Шаг 3* – обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы); 3) учебно-тренировочный этап (*Шаг 4* – объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и практический); *Шаг 5* – отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа; *Шаг 6* – отработка практического компонента написания определенного научного документа); 4) презентационный этап (*Шаг 7* – поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи; *Шаг 8* – публикация материала в блоге учебной группы. Студенты публикуют выполненное задание (научный документ); *Шаг 9* – ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами, с последующим их комментированием; *Шаг 10* – повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей); 5) итоговый этап (*Шаг 11* – оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению; *Шаг 12* – оценка проделанной работы преподавателем на основе обозначенных критериев).

Ключевые слова: блог учебной группы; письменный академический дискурс; обучение иностранному языку; иноязычная коммуникативная компетенция; алгоритм обучения

Для цитирования: Дронов И.С. Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 19-28. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-19-28

Abstract. We develop and present stages of teaching Master's Degree Students written academic discourse with group blog using. As part of the research was made an analysis of the existing stag-

es of foreign language teaching, including blog technology using. The result of scientific works analysis is the development of stages of teaching Master's Degree Students written academic discourse with group blog using. This stages includes the following steps and the corresponding stages: 1) introductory stage (*Step 1* – The process of introducing project activities in the context of using the study group blog is carried out – description of the project, setting goals, defining tasks, and deadlines); 2) technical stage (*Step 2* – Registration on one of the Internet platform related to blog technology and its subspecies – the blog of the study group; *Step 3* – Discussion of information security on the Internet when working with the study group blog); 3) educational and training stage (*Step 4* – Explanation of the structure of writing a specific scientific document (theoretical and practical aspect); *Step 5* – Testing the theoretical component of the structure of writing a specific scientific document; *Step 6* – Testing a practical component of writing a specific scientific document); 4) presentation stage (*Step 7* – Finding information on a given topic of the project and its further use in fulfilling the task; *Step 8* – Publishing material on the study group blog; *Step 9* – Acquaintance and assessment materials published by other students with their subsequent commenting; *Step 10* – Re-publication of the material taking into account the correction and error correction or publication of responses to comments of other users); 5) Final stage (*Step 11* – Evaluation of the work done by students with subsequent reflection and identification of strengths and weaknesses at work, as well as identification of recommendations for further improvement; *Step 12* – Evaluation of the work done by the teacher based on the indicated criteria).

Keywords: group blog; written academic discourse; foreign language teaching; foreign language communicative competence; stages of teaching

For citation: Dronov I.S. Algoritm obucheniya pis'mennomu akademicheskomu diskursu studentov magistratury pri pomoshchi bloga uchebnoy gruppy [Stages of teaching Master's Degree Students written academic discourse with group blog using]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 19-28. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-19-28 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Блогом учебной группы принято считать один из составных компонентов блог-технологии, входящей в состав Веб 2.0. В современной формации оптимизации системы образования и вообще образовательных процессов блоги с их дидактическими свойствами и методическими функциями представляются весьма перспективными к своей интеграции в структуру обучения. Однако стоит отметить, что, несмотря на интерес исследователей к данной области знания, в научной литературе зачастую встречаются разработанные на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) алгоритмы. Должное внимание блогу учебной группы не уделяется. Проведем сравнительный анализ имеющихся методов обучения и разработаем собственный алгоритм обучения письменному академическому дискурсу при помощи блога учебной группы.

ИСТОРИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Запросы и потребности общества в современном своем виде обуславливают реализацию проектной деятельности в контексте

обучения посредством современных ИКТ. На данном этапе своего развития социум тесно связан с непрерывным процессом получения высшего образования. Обучающийся должен развивать не только навыки и умения в рамках определенного направления подготовки, но и уметь выстраивать процесс коммуникации с представителями социума, в котором он находится. Устоявшаяся ориентированная на развитие интеллектуальной и мыслительной деятельности модель обучения теперь неразрывно связана с социализацией, сопряженной с жизненным опытом. В этой связи именно метод проектов, на наш взгляд, представляется наиболее удобным способом достижения цели обучения.

Основоположником метода проектов принято считать американского философа Дж. Дьюи [1]. Именно им был разработан и в дальнейшем повсеместно внедрен в систему образования метод проектов. Суть разработанного им метода заключалась во взаимном действии преподавателя и обучающегося, целью которого являлось решение поставленной в процессе обучения задачи. Обучающиеся напрямую вовлечены в образовательный процесс и, самостоятельно определив проблему, за счет рефлексии от собст-

венных действий разрабатывают варианты ее решения. Кроме того, роль преподавателя определяется как модулирующая – он напрямую влияет на познавательную деятельность обучающегося в контексте реализации проектного метода. Особенно важна эта функция в самом начале процесса, когда в силу отсутствия необходимых навыков у обучающихся проект не может быть полностью освоен и реализован. Также, по мнению автора, все методы обучения базируются на педагогическом опыте, сопряженном с научным знанием. Им же отмечался социальный аспект – учебная программа должна быть сформирована на основе личных интересов и предпочтений обучающегося.

Последователем американского философа стал У.Х. Килпатрик [2]. Исследователь, основываясь на разработанной ранее концепции, поставил во главу своего научного исследования метода проектов проблемное обучение. Он считал, что использование заранее разработанной методики и алгоритмов не будет иметь должного эффекта. Взаимодействие преподавателя и обучающегося ставилось им во главу метода проектов, так как способствовало формированию личностно-ориентированной программы обучения. Кроме того, ученым была разработана собственная типология метода, включающая в себя максимально широкую вариацию видов деятельности ученика. Главную идею метода проектов, по У.Х. Килпатрику, можно выразить в формулировке «все из жизни – все для жизни». Компонентно метод проектов состоял из фазы замысла, фазы планирования, фазы исполнения и фазы оценки. По мысли исследователя, ученики, максимально дистанцируясь в своей работе от преподавателя, развивали в себе навыки критического мышления, самостоятельно находя варианты решения поставленных задач.

Стоит отметить, что виденье метода У.Х. Килпатрика нередко критиковалось самим Дж. Дьюи, так как ученый считал, что роль преподавателя в данном методе является определяющей, и тотальная автономность процесса не приведет к должным результатам. Однако сам американский исследователь не считал свой проект универсальным методом – в ходе его реализации не решалось большинство проблем образовательно-педагогического процесса. Но в существовавшей на тот

момент образовательной парадигме метод проектов представлялся наиболее эффективным. Свою актуальность он находит и в ее современной формации, соотносясь с личностно-деятельностным подходом к обучению [3]. Его актуальность также обуславливается структурным сочетанием теоретических методов и их практического применения, что является довольно широко применяемой формой обучения. В большинстве европейских стран, возникнув из идеи «свободного воспитания», метод проектов полностью внедрен в структуру системы образования. Несмотря на динамику ее процесса развития, суть проекта остается той же – активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся через организацию самостоятельной деятельности на основе их интересов с целью развития новых навыков и умений.

В отечественной педагогике метод проектов также представлял научный интерес со стороны ученых-педагогов. Сама концепция метода была разработана практически в одно время с американскими исследователями – в 1905 г. В отечественной педагогике основоположником метода проектов принято считать С.Т. Шацкого [4], актуализировавшего и реализовавшего на практике теоретические идеи П.П. Болонского. Метод, разработанный группой ученых-педагогов (А.Г. Автуховым, Б.Е. Райковым, Ш.И. Ганелиным и др.), нашел свое первое применение в Трудовой школе. Ученый-педагог в своем научном исследовании придерживался мысли, что воспитание человека неразрывно связано с его самостоятельностью в контексте творческой деятельности. Школа в данной формации выступала не только местом получения базовых навыков письменной речи, но и становилась полноценным социальным институтом. Данный метод начал повсеместно внедряться в образовательный процесс советских школ в 1920-х гг. Наиболее полно идеи Дж. Дьюи нашли свое отражение в реализации педагогической практики А.С. Макаренко. Однако в 1931 г. разработанный метод, ввиду отсутствия качественной разницы в знаниях по общеобразовательным дисциплинам, был признан неэффективным. Советская школа вернулась к классической образовательной парадигме, которая имела место вплоть до второй половины 1980-х гг.

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

Развитие общества, сопряженное с формированием необходимых для социализации навыков, определило необходимость возвращения к использованию метода проектов. Разработанные государственные стандарты образования, а также тенденция общей гуманитаризации (философские, гуманитарные, социальные науки) образовательного процесса обусловили научный интерес к методу. Причем как среди отечественных исследователей, так и среди зарубежных.

В зарубежных системах образования метод проектов широко распространен. Одним из примеров является Coalition of Essential Schools (CES). Данная сеть школ представляет собой альтернативную систему образования, основная цель которой представляется в виде формирования психолого-педагогических условий поддержки обучающихся. Во главе этих условий стоит практическая деятельность, ориентированная на реальные практические задания в рамках проектов – системообразующих элементов организации учебной деятельности. Главный акцент в данной модели ставился на самостоятельности обучающегося – им самим определялись форма, содержание и уровень собственной деятельности. Преподаватель в данном случае выполняет регулирующую и контролирующую функции наставника в решении поставленных задач и достижении целей.

Среди зарубежных исследователей-педагогов метод проектов представляет научный интерес и сейчас. А. Малей отдает предпочтение методу проектов в связи с реализуемыми идеями гуманистического направления в образовании, которые имеют междисциплинарные пересечения с философией. Предложенное исследователем видение процесса обучения представляет собой максимально удобную систему для каждого обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей. Схожие мысли прослеживаются в исследовании М. Холма. Ученый ставит в приоритетную позицию предоставление возможности обучающимся самостоятельно найти варианты решения поставленной в процессе обучения задачи. Обучающиеся «выбирают, планируют, исследуют и производят продукт, отвечая на вопрос, не-

посредственно связанный с реальной жизнью» [5, р. 1]. Т. Маркхам представлял метод проектов как «метод обучения, который стимулирует учащихся к изучению школьного предмета, получению новых знаний и навыков посредством формирования запроса на решение сложных, аутентичных и тщательно разработанных педагогом задач» [6, р. 4]. Автор лонгирует опыт предыдущих исследователей в области педагогики, актуализируя их под современные запросы и требования. Д. Фрид-Бус в своих научных исследованиях представляет метод проектов в качестве действенной методики, использование которой обусловлено вовлечением обучающихся в процесс изучения языка в контексте аутентичности условий реальной коммуникации. Кроме того, автор акцентирует внимание на «стремлении учиться всю жизнь, обновляя и совершенствуя полученные знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям» [7, р. 8].

В отечественной педагогической литературе также встречается большое количество работ, посвященных использованию метода проектов в обучении. Ю.В. Громыко в своих научных исследованиях делал акцент на динамической смене парадигмы российского образования и в этих условиях формировал проектно-программный тип мышления. Ученый представлял проектирование через структурную деятельность отдельно взятого обучающегося [8]. По мнению С.Р. Ануфриевой, проектная деятельность реализовывалась через самопрезентацию личности и использование творческого потенциала. При помощи творческой деятельности обучающийся познает окружающий его мир и моделирует собственный идеальный вариант развития событий, необходимых для достижения поставленной цели [9]. В.С. Лазарев рассматривает психологический аспект метода проектов. Ученый пишет, что «основной смысл включения учащихся в проектную деятельность – это развитие их интеллектуальных способностей познавать изменяющийся мир и решать практические проблемы жизнедеятельности» [10, с. 38].

Анализ приведенных выше определений зарубежных и отечественных авторов показывает, что, несмотря на растущую популярность использования, единой, общепринятой интерпретации термина «метод проектов»

нет. Разные ученые акцентируют внимание на различных аспектах метода в контексте собственных исследований. Отмечая общность определений и подходов к ним, следует сказать, что подавляющее большинство исследователей ставит во главу социализацию каждого обучающегося через коллективную работу с учетом индивидуализации образовательного процесса. При этом базовый набор социальных ролей в процессе коммуникации остается неизменным (преподаватель–обучающийся). Преподаватель, выполняя тьюторскую функцию, определяет направление деятельности обучающихся. Однако авторами зачастую не отмечается возможность «взаимообучаемости», когда сильные обучающиеся помогают слабым в освоении учебного материала. Обсуждение проанализированных нами трактовок термина «метод проектов» свидетельствует о том, что многозначность расставленных учеными-педагогами акцентов обуславливает широкую вариативность и глубину понятия. Лишь системная совокупность определенного количества определений позволит выстроить конструктивное представление о дидактическом потенциале и методическом функционале данного метода.

АНАЛИЗ РАЗРАБОТАННЫХ АЛГОРИТМОВ

Использование и реализация метода проектов в обучении довольно часто становилось предметом исследований. Во многом это обуславливается необходимостью новых подходов и качественных изменений в методике преподавания. Как отмечалось одним из основоположников современной проектной методики Е.С. Полат, при решении определенных задач обучения возникают трудности, связанные с низким уровнем реальных условий, пригодных для их выполнения. Это объясняется ориентированностью традиционных и устоявшихся средств обучения, чья структура строится по форме «класс–урок». В большинстве своем педагогами разрабатывались алгоритмы, состоящие из определенного количества этапов или шагов. Рассмотрим некоторые из них для выстраивания общей картины о структуре проектной методики.

Также Е.С. Полат в своем научном исследовании структуры метода проектов выделила следующие этапы.

1. «Представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике.

2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез.

3. Обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов.

4. Работа в группах над поиском результатов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу.

5. Защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих [11, с. 7].

Другой отечественный исследователь Л.Л. Розанов предлагает систему проектной деятельности, состоящей из четырех этапов: «1. Организационно-подготовительный (выбор темы; определение задач проекта; поиск проблемы; составление предварительного плана; определение участников, методов, приемов исследования; овладение терминологией). 2. Поисково-исследовательский (разработка программы исследования; сбор и изучение необходимой информации; непосредственное исследование на основе применения методов наблюдения, эксперимента, анализа и синтеза). 3. Отчетно-оформительский (составление названия исследовательского проекта; изложение проекта). 4. Информационно-презентативный (защита проекта; самооценка и оценка проектов)» [12].

Н.Ю. Пахомова выделила этапы при работе с методом проектов следующим образом: «погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация результатов» [13, с. 47].

Проведем сравнительный анализ представленных вариантов реализации метода проектов. На наш взгляд, вариация, предложенная Н.Ю. Пахомовой, необходима в реструктуризации через добавление дополнительных этапов. По сути, этап погружения в проект обозначен в общем ключе. Хотя, исходя из практик предыдущих исследований, он должен быть гораздо более вариативен и включать в себя компоненты постановки це-

ли и объяснения ее участникам. Чего нет и во втором этапе – организации деятельности. Автор делает акцент именно на формации и подготовке непосредственно к самой деятельности, но опускает необходимость индивидуального или коллективного планирования деятельности обучаемыми. Также в заключительном этапе отсутствует компонент рефлексии и критической оценки проведенной работы, что не способствует исправлению ошибок, сделанных на предыдущих этапах.

В связи с чем этапы, разработанные Е.С. Полат (2000) и Л.Л. Розановым (2007), представляются более четко структурно-организованными и детально проработанными с позиции дидактического потенциала. Их анализ позволил отметить перечень ключевых условий при реализации метода проектов. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Стоит также отметить, что выделенными отечественными учеными-педагогами этапы организации проектной деятельности имеют унифицировано-формальный характер. Общность определенных различными исследователями этапов (шагов) может послужить основой для разработки и применения проектов в разных учебных дисциплинах. В центре нашего исследования находится разработка методики обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы. Общеди-

дактические и многие этапы, предложенные разными исследователями, легли в основу частнометодических технологий обучения письменной речи на основе интернет-технологии. В частности, Т.Ю. Павельева [14], Е.А. Ильина [15] и А.К. Черкасов [16]. Разработанные алгоритмы представлены в табл. 2.

Как показывает анализ представленных алгоритмов и технологий обучения различным видам речевой деятельности при помощи информационно-коммуникационных технологий, их фундаментальной основой являются разработанные Е.С. Полат [11], В.В. Сафоновой [17] и П.В. Сысоевым [17; 18] методики с их этапами и шагами. Дифференциация в количественном компоненте может быть обусловлена как определенной предметной областью знания, так и спецификой избранного компонента речи. Кроме того, стоит отметить зачастую разнящиеся дидактические свойства и методические функции отдельно взятых средств интернет-технологии. В частности, если речь ведется об обучении письменной речи на основе блог-технологии, то алгоритм включал шаг публикации за счет технических особенностей отдельного вида блога. Если же ключевой составляющей алгоритма является работа в веб-форуме, то он не предполагает публикации сообщений в отдельно взятом блоге или на личной страничке обучающегося.

Таблица 1

Условия реализации метода проектов

№ п/п	Описание условия
1	Соблюдение структуры. Структурная организация метода формально состоит из трех базовых компонентов (аналитического, исполнительного, заключительного). Первый – обучающиеся самостоятельно производят постановку целей и определение задач обучения с предварительным анализом методов и средств. Второй – обучающиеся непосредственно принимают участие в процессе научного познания, выполняя поиск и анализируя полученные данные, необходимые для дальнейшей презентации конечного результата. Третий – обучающиеся проводят критическую оценку проделанной работы. Для достижения большей эффективности данные компоненты структуры целесообразно разделить на этапы
2	Автономность процесса. Автономная учебная деятельность в рамках реализации проектной деятельности способствует развитию необходимых для выполнения поставленных задач навыков устной и письменной речи
3	Сочетание форм обучения. Любой проект, относящийся к образовательной деятельности или обучению, предполагает использование двух основных форм работы – аудиторную и внеаудиторную
4	Билингвальность обучения. В ходе реализации проектной методики обучающиеся используют имеющиеся (или приобретенные) навыки письменной и устной речи как на иностранном, так и на родном языке
5	Презентация полученных результатов. Презентация результатов проделанной работы в ходе реализации метода. Это обеспечит развитие навыка самопрезентации и частично поспособствует рефлексии
6	Оценка и рефлексия. Критическая оценка проделанной работы и последующая рефлексия сильных и слабых сторон с устранением ошибок. Данное условие поможет обучающимся не только подвести логичный итог выполненным целям и решенным задачам, но и обзавестись необходимым опытом и навыками в учебно-познавательной деятельности. Что, несомненно, окажет влияние в дальнейшей самореализации

Таблица 2

Алгоритмы обучения письменной речи на основе ИКТ

Т.Ю. Павельева (2010)	Е.А. Ильина (2013) [15]	А.К. Черкасов (2012) [16]
<i>Подготовительный (технический) этап</i> На данном этапе осуществляется техническая подготовка по созданию учебных блогов студентами с возможностью авторской публикации	<i>Подготовительный этап</i> На данном этапе реализации проекта преподавателем дается ряд рекомендаций, этому способствующих. В них входят необходимые задания, обозначается объем дальнейшей работы, определяется ее ключевая составляющая и критерии финальной оценки. Кроме того, студенты знакомятся с материалом, представленным на веб-форуме, с которым им предстоит работать	<i>Подготовительный этап</i> На данном этапе обучающимся предоставляется возможность просмотреть представленный в сети Интернет ресурс, выделить наиболее существенную информацию из просмотренного и принять участие в дискуссии по заданной тематике и затем выдвинуть гипотезу
<i>Установочный этап</i> На данном этапе преподаватель определяет ряд заданий, необходимых к выполнению, обозначает критерии дальнейшей оценки и совместно со студентами указывает сроки реализации проекта	<i>Процессуальный этап</i> На данном этапе студенты непосредственно работают с веб-форумом. Они занимаются поиском, сбором и оценкой информации, представленной в сети Интернет. Затем публикуют информационное сообщение, включающее в себя реакцию на прочитанный текст, а также выраженное мнение по заявленному в данной проблематике вопросам. Заключительный шаг данного этапа подразумевает дискуссионный компонент при оценке опубликованных сообщений студентами	<i>Процессуальный этап</i> На данном этапе обучающиеся в рамках данного этапа самостоятельно прослушивают/прочитывают/просматривают представленную информацию, а затем делают выписки/отделяют полученную информацию/письменно выделяют главную мысль. Кроме того, обучающиеся участвуют в дискуссии, обсуждая полученные задания/вопросы и индивидуально прорабатывают ответы на вопросы
<i>Процессуальный этап</i> На данном этапе обучающиеся в своих собственных учебных блогах публикуют выполненные задания, принимают участие в обсуждении работ других участников посредством комментирования. Преподаватель на данном этапе выступает в роли модератора процесса	<i>Заключительный этап</i> На заключительном этапе студентами осуществляется процесс рефлексии – они определяют сильные и слабые места в процессе работы, отмечают имевшие место трудности и высказывают предложения по улучшению. Преподаватель проводит оценку работы студентов и уровень сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции	<i>Оценочный этап</i> На заключительном этапе обучающиеся оценивают полученные результаты и рефлексиируют на ими же проделанную работу
<i>Оценочный этап</i> На заключительном этапе преподавателем производится оценка проделанной работы на основе обозначенных ранее критериев, обучающиеся используют возможность оценки опубликованных материалов других участников		

В большинстве своем учеными выделяются три–четыре основных этапа и от шести до девяти последовательных, связанных между собой шагов. Подводя итог, следует отметить, что проанализированные алгоритмы и технологии имеют следующую структуру. *Первый этап* – вводный, основная цель которого познакомить обучающихся с особенностями технического функционала используемой интернет-технологии и обозначить

дальнейший формат работы (критерии, сроки выполнения, постановка целей и задач). *Второй* – процессуальный, необходимый для выполнения поставленной задачи через поиск, анализ, применение необходимой информации с последующей публикацией. *Третий* – оценочный, основная задача которого состоит в оценке проделанной работы не только преподавателем, но и самим обучающимся.

Таблица 3

Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы

Этап I. Целевой	<i>Шаг 1.</i> Осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач и сроков выполнения
Этап II. Технический	<i>Шаг 2.</i> Регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы <i>Шаг 3.</i> Обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы
Этап III. Учебно-тренировочный	<i>Шаг 4.</i> Объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и практический) <i>Шаг 5.</i> Отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на изучение теории <i>Шаг 6.</i> Отработка практического компонента написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на овладение структурой написания
Этап IV. Презентационный	<i>Шаг 7.</i> Поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи <i>Шаг 8.</i> Публикация материала в блоге учебной группы. Студенты публикуют выполненное задание (научный документ) <i>Шаг 9.</i> Ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами с последующим их комментированием <i>Шаг 10.</i> Повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей. Студенты публикуют итоговый вариант научного документа
Этап V. Итоговый	<i>Шаг 11.</i> Оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению <i>Шаг 12.</i> Оценка проделанной работы преподавателем на основе обозначенных критериев

Ввиду того, что в центре нашего исследования находится разработка алгоритма обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры, нами было решено взять за основу основные шаги обучения письменной речи при помощи блог-технологий по П.В. Сысоеву [18].

Предлагаемый алгоритм обучения включает в себя пять последовательных этапов, состоящих из двенадцати шагов, с описанием действий преподавателя и студента в образовательном процессе. Взяв во внимание особенность работы внутри блога учебной группы, а также приняв во внимание тот факт, что письменные работы требуют большого объема времени, приоритетной будет являться внеаудиторная форма работы (табл. 3).

Разработанный и предложенный алгоритм включает в себя пять этапов и двена-

дцать шагов. На первом этапе происходит постановка целей и определение задач. На втором обучающиеся знакомятся с технической составляющей блога учебной группы и обсуждают вопросы информационной безопасности в сети Интернет. На презентационном этапе обучающиеся проделывают основную часть работы: поиск информации в Сети, публикация материала, оценка опубликованных материалов других пользователей и корректировка собственного с финальной публикацией. Итоговый этап включает в себя рефлексии проделанной работы и оценку преподавателем. Разработанный алгоритм способствует оптимизации образовательного процесса при помощи ИКТ и способствует успешному формированию навыков письменной речи.

Список литературы

1. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. N. Y.: Macmillan, 1916. 223 p.

2. Килпатрик У.Х. Основы метода. Москва; Ленинград: Госиздат, 1928. 115 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
4. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина, М.Н. Скаткина и др. М.: Просвещение, 1962–1965. Т. 2. 475 с.
5. Holm M. Project-based instruction: a review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms // *InSight: Rivier Academic Journal*. 2011. Vol. 7. № 2. P. 1–13.
6. Markham T., Larmer J., Ravitz J. *Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*. 2nd ed., rev. Novato, 2003. 179 p.
7. Fried-Booth D.L. *Project Work. Resource Books for Teachers / Series ed. Alan Maley*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2002. 136 p.
8. Громыко Ю.В. Проектное сознание. М.: Ин-т ученика Пайдеа, 1998. 551 с.
9. Ануфриева С.Р. Использование компьютера при создании проектов // Начальная школа. 2010. № 7. С. 53–55.
10. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 35–43.
11. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3–9.
12. Розанов Л.Л. Школьный геоэкологический проект: рекомендации по выполнению // География в школе. 2004. № 7. С. 39–42.
13. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 112 с.
14. Павельева Т.Ю. Развитие умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 21 с.
15. Ильина Е.А. Методика развития умений письменной речи учащихся на основе интернет-технологий: английский язык, средняя школа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2013. 27 с.
16. Черкасов А.К. Методика развития социокультурных умений студентов посредством веб-форума: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 22 с.
17. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США. М.: Изд-во АСТ, Астрель, Хранитель, 2007.
18. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.

References

1. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan Publ., 1916, 223 p.
2. Kilpatrick W.H. *Osnovy metoda* [Bases of Method]. Moscow, Leningrad, Gosizdat Publ., 1928, 115 p. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russian).
4. Shatskiy S.T. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 4 t.* [Pedagogical Essays: in 4 vols.]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1962–1965, vol. 2, 475 p. (In Russian).
5. Holm M. Project-based instruction: a review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms. *InSight: Rivier Academic Journal*, 2011, vol. 7, no. 2, pp. 1–13.
6. Markham T., Larmer J., Ravitz J. *Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*. Novato, 2003, 179 p.
7. Fried-Booth D.L. *Project Work. Resource Books for Teachers*. Oxford, Oxford University Press, 2002. 136 p.
8. Gromyko Y.V. *Proyektnoye soznaniye* [Project Mind]. Moscow, Institut uchenika Paydeya Publ., 1998, 551 p. (In Russian).
9. Anufriyeva S.R. Ispol'zovaniye komp'yutera pri sozdanii proyektov [Using a computer when creating projects]. *Nachal'naya shkola – Elementary School*, 2010, no. 7, pp. 53–55. (In Russian).
10. Lazarev V.S. Novoye ponimaniye metoda proyektov v obrazovanii [A new understanding of the project method in education]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2011, no. 6, pp. 35–43. (In Russian).
11. Polat E.S. Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka [Method of projects in foreign language lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 3, pp. 3–9. (In Russian).

12. Rozanov L.L. Shkol'nyy geoeologicheskiy proyekt: rekomendatsii po vypolneniyu [School geoeological project: recommendations for implementation]. *Geografiya v shkole – Geography in School*, 2004, no. 7, pp. 39–42. (In Russian).
13. Pakhomova N.Y. *Metod uchebnogo proyekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Educational Project Method in an Educational Institution]. Moscow, ARK TI Publ., 2003, 112 p. (In Russian).
14. Pavelyeva T.Y. *Razvitiye umeniy pis'mennoy rechi studentov sredstvami uchebnogo internet-bloga (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Development of Writing Skills of Students by Means of an Educational Internet Blog (English Language, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2010, 21 p. (In Russian).
15. Ilina E.A. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi uchashchikhsya na osnove internet-tekhnologiy: angliyskiy yazyk, srednyaya shkola: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for Developing Students' Writing Skills Based on Internet Technologies: English Language, Middle School. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2013, 27 p. (In Russian).
16. Cherkasov A.K. *Metodika razvitiya sotsiokul'turnykh umeniy studentov posredstvom veb-foruma: angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Development of Social and Cultural Skills of Students Through a Web Forum: English Language, Linguistic University. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2012, 22 p. (In Russian).
17. Safonova V.V., Sysoyev P.V. *Angliyskiy yazyk. Elektivnyye kursy. Kul'turovedeniye Velikobritanii. Kul'turovedeniye SSHA* [English Language. Elective Courses. Cultural Studies of Great Britain. Cultural Studies of U.S.A.]. Moscow, AST, Astrel, Khramitel Publ., 2007. (In Russian).
18. Sysoyev P.V. *Sovremennyye informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii: didakticheskiye svoystva i funktsii* [Modern information and communication technologies: didactic characteristics and functions]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 1 (17), pp. 120–133. (In Russian).

Информация об авторе

Дронов Иван Сергеевич, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
E-mail: ivandronovtsu@mail.ru

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

Поступила в редакцию 27.12.2019 г.
Поступила после рецензирования 24.01.2020 г.
Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the author

Ivan S. Dronov, Assistant of the Linguistics and Humanitarian and Pedagogical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ivandronovtsu@mail.ru

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

Received 27 December 2019
Reviewed 24 January 2020
Accepted for press 21 February 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-29-40
УДК 81.243+81.25

Создание справочника военного перевода для обучения военных лингвистов (на примере португальского языка)

**Максим Александрович ТКАЧЕВ¹, Роман Дмитриевич ЛОПАТИН²,
Петр Джонович МИТЧЕЛЛ²**

¹ФГК ВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации»
123001, Российская Федерация, г. Москва, ул. Большая Садовая, 14
E-mail: m.tkachev@mail.ru

²Национальный исследовательский Томский государственный университет
634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Ленина, 36
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>, e-mail: rockforevermore@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-903X>, e-mail: peter_mitchell@mail.ru

Creation of a military translation guide for the teaching of military linguists (on example of Portuguese language)

Maksim A. TKACHEV¹, Roman D. LOPATIN², Petr J. MITCHELL²

¹Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14 Bol'shaya Sadovaya St., Moscow 123001, Russian Federation
E-mail: m.tkachev@mail.ru

²National Research Tomsk State University
36 Lenin St., Tomsk 634050, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>, e-mail: rockforevermore@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-903X>, e-mail: peter_mitchell@mail.ru

Аннотация. В настоящее время обучение военных лингвистов, а также их обеспечение необходимыми информационными ресурсами приобретает все большую актуальность. В то же время португальский язык становится все более распространенным и актуальным в вопросах международной коммуникации в самых разных сферах человеческой деятельности. Не менее значима его роль и в отношениях России с португалоговорящими странами, особенно с Бразилией и Анголой. Все большую популярность набирают учебные программы, в рамках которых российские студенты посещают португалоговорящие страны, а граждане этих стран, в свою очередь, также приезжают обучаться в Россию для обмена не только языковым опытом, но и знаниями в самых различных сферах. Особое внимание в рамках данной работы хотелось бы уделить именно военному переводу. Активное сотрудничество между Россией и такими странами, как Бразилия и Ангола, на данный момент происходит и в военной сфере. Так, военное сотрудничество Российской Федерации с этими странами не ограничивается поставками различных видов вооружения и военной техники. К примеру, Ангола принимает активное участие в двух этапах Международных армейских игр «АрМИ», а бразильские делегации наблюдают за чистотой военных соревнований. Все эти факторы демонстрируют возрастающую актуальность и распространенность португальского языка в различных сферах деятельности. Для обеспечения такой деятельности и осуществления качественной международной коммуникации требуются высококвалифицированные переводческие кадры, которые могли бы работать с текстами самых разных тематик и на переговорах, касающихся любых аспектов. И в данном вопросе не обойтись без источников, которые бы обладали достаточным объемом необходимых терминов, затрагивающих вопросы технического и военного перевода.

Ключевые слова: создание справочника; военный дискурс португальского языка; межкультурная коммуникация; военный переводчик

Для цитирования: Ткачев М.А., Лопатин Р.Д., Митчелл П.Д. Создание справочника военного перевода для обучения военных лингвистов (на примере португальского языка) //

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 29-40. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-29-40

Abstract. These days, teaching of military linguists, as well as providing them with the necessary information resources, is becoming increasingly important. Additionally, the Portuguese language is becoming more common and relevant in international communication in various spheres of human activity. Its role in Russia's relations with Portuguese-speaking countries, especially with Brazil and Angola, is no less significant. Exchange programs, in which Russian students visit Portuguese-speaking countries, are becoming more and more popular. Citizens of these countries, in turn, also come to study in Russia to exchange not only language experience, but also knowledge in various fields. We would like to pay special attention to military translation in this work. Active cooperation between Russia and countries such as Brazil and Angola is currently taking place in the military sphere too. Thus, the Russian Federation's military cooperation with these countries is not limited to the supply of various types of weapons and military equipment. For example, Angola takes an active part in two stages of the International army games "ArMT", and Brazilian delegations observe the transparency of the military competitions. All these factors demonstrate the increasing relevance and prevalence of the Portuguese language in various fields of action. In order to provide for such activities and enable high-quality international communication, highly qualified translation staff who can work with texts of various topics and in negotiations related to any aspects is required. In this regard, we cannot do without sources that would have a sufficient volume of necessary terms that affect the issues of technical and military translation.

Keywords: creation of a military translation guide; Portuguese military discourse; intercultural communication; military interpreter

For citation: Tkachev M.A., Lopatin R.D., Mitchell P.J. Sozdaniye spravochnika voyennogo perevoda dlya obucheniya voyennykh lingvistov (na primere portugal'skogo yazyka) [Creation of a military translation guide for the teaching of military linguists (on example of Portuguese language)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 29-40. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-29-40 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Рассуждая о сферах военного перевода, с особой осторожностью стоит подходить к переводу технических терминов: как названий различных узлов и механизмов, так и общих определений видов техники и вооружения. Эта часть военного перевода также демонстрирует важность компетентности переводчика, ведь лишь хорошо зная различные виды техники, их компоновку и тактико-технические характеристики, можно достичь успеха в таком виде перевода. Необходимо отметить, что, даже работая с текстами, составленными на одном языке, не всегда возможно подобрать один эквивалент для русскоязычного термина. Важно также досконально изучать историю развития бронетехники разных стран, искать сходства и различия в концепциях танкостроения и, самое главное, понимать принцип работы двигателей, узлов и механизмов. В процессе изучения лексики, в рамках военного перевода на разные темы нами было обнаружено, что такие сферы, как военное снаряжение и обмундирование, специальное оборудование, беспилотные летательные аппараты уже долгое

время не пополнялись новой актуальной лексикой, что очень важно для многогранного и всеобъемлющего изучения дисциплины. Большая часть учебников по военному переводу содержит устаревшую информацию по этой теме, которая составлялась более полувека назад. С тех пор кардинально изменились задачи военнослужащих в условиях современного боя, а значит, в их снаряжение и обмундирование были внесены значительные доработки. С появлением новых способов и методов ведения боевых действий, развитием военной науки и техники, а также расширением международного военного сотрудничества появляется множество новых военных терминов, благодаря чему военный подязык постоянно развивается [1]. Характер современного общевойскового боя в целом, его быстрота и скоротечность, резкое изменение обстановки в ходе боевых действий сильно отличаются от представлений, которые дают нам старые источники [2].

Военный «язык» состоит не только из военно-технических и административных терминов. Сам формат построения речи во-

еннослужащих сильно отличается от повседневной и официально-деловой. Все эти факторы говорят о том, что для обучения военных лингвистов необходима специальная база материалов, которая на данный момент является устаревшей. Именно по этой причине на данный момент ощущается острая потребность в справочнике, который бы содержал спектр информации, необходимой для качественного перевода с португальского и на португальский язык.

Стоит отметить, что принципиальное отличие справочника военного перевода от словаря аналогичного типа заключается в том, что словари содержат исключительно перевод терминов и, возможно, краткое описание термина. Справочник военного перевода же рассматривает не только военную лексику и различные значения тех или иных терминов, а рассматривает реалии армий португалоговорящих стран, сравнивает их, где это необходимо, с российскими реалиями. Справочник обращается к возможным переводческим трудностям, связанным с различиями между диалектами португальского языка в Бразилии, Португалии и Анголе, а также военными реалиями, представленными в виде организационно-штатных структур, системы вооружения, военной техники, снаряжения, специального оборудования, материалов по военной топографии, радиационной, химической и биологической защиты (РХБЗ) и огневой подготовке [3].

Указанные выше отличительные особенности такого материала, как справочник позволяют понять его отличия от различных словарей и тезаурусов. Главными преимуществами перед ними для переводчика выступают следующие особенности справочников:

- наличие подробного комментария к лексике;
- привязка рассматриваемого материала к реалиям вооруженных сил португалоговорящих стран и ВС РФ;
- наглядность материала, обеспечиваемая использованием таблиц, схем, рисунков и графиков;
- составление материала с расчетом на достижение более глубокого понимания переводчиком военной терминологии и реалий;
- сопоставление как лексики, так и военной действительности Вооруженных сил

Российской Федерации и португалоговорящих стран: Бразилии, Португалии и Анголы.

В качестве опоры для составления справочника, с точки зрения структуризации имеющихся материалов, выступает «Справочник военного переводчика» В.Н. Шевчука (2016) [3]. Аналогично с работой В.Н. Шевчука, в ходе составления справочника военного перевода португальского языка, активно использовались современные общевоинские уставы, приказы, наставления, доступные в печати материалы португалоговорящих стран (преимущественно португальские и бразильские) и другие многочисленные материалы.

Опыт участия курсантов цикла военного перевода ВУЦ при НИ ТГУ в международных армейских играх на таких конкурсах, как «Рембат», «Мастер-оружейник» и «Отличники войсковой разведки» показал, что зачастую военному переводчику приходится сталкиваться с крайне специфической терминологией и нередко приходится фокусироваться на мельчайших технических деталях. Именно по этой причине в справочник были дополнительно включены вышеупомянутые термины и сделан больший акцент на детальное рассмотрение образцов вооружений португалоговорящих стран.

Что касается общей системы разделов и подразделов, везде была соблюдена структура, которая рассмотрена далее.

В начале каждой главы представлена общая терминология по дисциплине, применяемая вне зависимости от реалий страны переводящего языка. После представленного глоссария выводится комментарий по многозначным, спорным и затруднительным терминам, приводятся необходимые данные по лексике.

Далее раскрываются подтемы, представляющие собой специфику предмета по каждой из португалоговорящих стран. Однако не каждая дисциплина является столь специфичной для каждой страны по отдельности, потому некоторые дисциплины рассмотрены без излишнего углубления в реалии стран, для того, чтобы избежать повторения одной и той же информации. В случае необходимости наглядного представления предлагаемого материала, в зависимости от темы к тексту, прилагаются схемы, изображения и рисунки, поясняющие его.

К некоторым из рисунков и схем прилагаются также таблицы с описанием тактико-технических характеристик, данных в числах и прочей необходимой к предмету информации.

Военная лексика включает в себя обширный спектр терминов. Особенность военной лексики заключается в том, что это не просто отдельная группа тематических терминов. Помимо сугубо военных слов, она состоит из терминологии самых разных сфер человеческой деятельности. Как же из столь разностороннего корпуса слов выделить наиболее важные в работе военного переводчика? Для начала необходимо выделить основные дисциплины, которые изучают все военные переводчики в рамках программы обучения в высших военных учебных заведениях или военных учебных центрах при гражданских вузах.

К таким дисциплинам относятся:

- 1) общая тактика;
- 2) военная топография;
- 3) огневая подготовка;
- 4) радиационная, химическая и биологическая защита;
- 5) вооружение и военная техника.

Чтобы выделить основную терминологию по предмету «Общая тактика», обратимся к основным вопросам, рассматриваемым в рамках данной дисциплины. Среди таких вопросов можно выделить:

- 1) организационно-штатные структуры (ОШС) воинских формирований;
- 2) построение обороны и наступления воинских формирований;
- 3) маневр и его виды;
- 4) совершение марша;
- 5) действия солдата в бою.

В процессе перевода терминов, связанных с дисциплиной «общая тактика», необходимо рассмотреть организационно-штатную структуру на русском языке и привести ее перевод на португальский язык. В качестве основной материальной базы целесообразно использовать Общевоинские Уставы Вооруженных сил Российской Федерации. Рассматривать именно российскую структуру следует потому, что справочник составляется для курсантов и военных переводчиков ВС РФ, которые работают, в первую очередь, в условиях российской военной действительности. Многие военные переводчики ВС РФ работают с военнослужащими ВС Анголы, ОШС которых

в большинстве своем повторяют российские и советские. Наиболее подробные, актуальные и достоверные источники об ОШС войск, доступные русскоязычным переводчикам, содержат данные именно о ВС РФ.

Разбирая построение обороны и наступления, стоит также обратиться к Уставам. В данном разделе следует выделить наиболее важную терминологию, связанную с тактическими нормативами, целями и задачами обороны и наступления. Следует рассматривать данную информацию, относящуюся к подразделениям разной численности, от отделения до батальона.

Помимо тактических нормативов, необходимо уделить внимание терминам, связанным с инженерно-фортификационными сооружениями, видами огня и терминами, используемыми при составлении карточки огня отделения и схемы опорного пункта мотострелкового взвода (МО РФ, 2005).

При рассмотрении маневра и видов маневра стоит также обратиться к Уставам и рассмотреть не только термины, связанные с видами маневров, но и элементы подразделений, задействованных в осуществлении маневра, порядки, и сопутствующие термины. Тема «марш» является довольно универсальной для большинства армий мира. Марш тесно связан с маневрами и их видами, так что многие термины будут встречаться в обеих темах (МО РФ, 2006).

Последним пунктом в рамках предмета «Общая тактика» идет раздел «Действия солдата в бою». В его рамках рассматриваются различные задачи, которые могут быть поставлены солдату в условиях боевых действий, роль отдельного военнослужащего, его обязанности, определенные Боевым уставом, действия в наступлении, в обороне и при выполнении прочих задач.

Помимо прочего, в рамках данной темы необходимо разобрать также и условные тактические обозначения иностранных армий, так как те сильно отличаются от тактических знаков, используемых в Вооруженных силах Российской Федерации.

При подборе терминов по предмету «Военная топография», в первую очередь, следует разобрать термины, связанные с оформлением боевых графических документов, а именно: наглядно продемонстрировать пример боевого графического документа ВС

португалоговорящих стран. В данном случае целесообразно рассмотреть пример карты государства-члена НАТО, так как документы, к примеру, Анголы или Мозамбика в целом повторяют советский образец.

В рамках данного вопроса нас будут интересовать термины, встречающиеся в зарамочном оформлении карты, которая, как правило, содержит информацию о масштабе, серии, истинном и магнитном меридианах и прочие данные, необходимые для чтения карты.

Немаловажными элементами данной дисциплины, нуждающимися в рассмотрении, являются: различные типы рельефа; естественные водоемы, искусственные водоемы и каналы; искусственные сооружения, промышленные и сельскохозяйственные объекты; автомобильные и железные дороги и прочие пути сообщения.

Огневая подготовка, с точки зрения рассмотрения в рамках военного перевода, является довольно редкой, однако важной темой. Обращаясь к этой теме в справочнике, необходимо наглядно рассмотреть схему выстрела, типы траекторий и основные термины баллистики, виды огня и общие положения, представленные в наставлениях по стрелковому делу (Chemello E. *Ciência forense: balística*, 2007). Отличным материалом для данной работы является Наставление по стрелковому делу для автомата Калашникова.

Нужно понимать, что в рамках данной дисциплины рассматриваются виды огня, классификации боеприпасов, траектории стрельбы и прочая терминология, а не устройство конкретных видов стрелкового оружия. Также необходимо понять, как устроен патрон. Еще одним важным элементом данной дисциплины является классификация боеприпасов согласно разным характеристикам, задачам и калибру. Последние рассматриваются в рамках дисциплины «Вооружение и военная техника».

Предмет «Радиационная, химическая и бактериологическая защита» на данный момент вновь набирает свою актуальность в связи с участвовавшими случаями применения химического оружия на территории ряда государств, где ведутся активные боевые действия, в частности – в Сирийской Арабской Республике. Материал по этой теме на протяжении долгого времени не обновлялся

и, несмотря на то, что общее устройство противогАЗа и прочих средств индивидуальной защиты не претерпело кардинальных изменений, данные по этой теме требуют актуализации.

В первую очередь необходимо рассмотреть устройство современных противогАЗов, состоящих на вооружении ВС РФ, и их зарубежных аналогов на примере следующих образцов:

- 1) ПМК-3;
- 2) M15A1;
- 3) MSA.

А также следующие образцы средств индивидуальной защиты:

- 1) Л-1;
- 2) JSLIST Suit.

Отдельно стоит остановиться на трех основных составляющих этой дисциплины: ядерное, химическое и бактериологическое оружие: необходимо рассмотреть классификацию основных отравляющих боевых веществ и средства их доставки [4].

В рамках предмета «Вооружение и военная техника» следует рассматривать основную материальную базу Вооруженных сил, а в рамках данного справочника упор будет сделан на ВиВТ Сухопутных войск ВС РФ, Бразилии, Португалии и Анголы.

Необходимо рассмотреть общее устройство образцов, стоящих на вооружении мотострелковых подразделений ВС РФ, а именно:

- 1) автомат АК-74М;
- 2) подствольный гранатомет ГП-25;
- 3) ручной противотанковый гранатомет РПГ-7;
- 4) единый пулемет ПКМ;
- 5) снайперская винтовка СВД;
- 6) пистолет ПМ (Шунков В.Н., 2017).

По аналогии необходимо рассмотреть также общее устройство западных образцов стрелкового вооружения. В частности, основные образцы, стоящие на вооружении ВС Португалии и Бразилии, а именно:

- 1) штурмовая винтовка G3;
- 2) штурмовая винтовка Imbel IA2;
- 3) автоматическая винтовка FN FAL;
- 4) ручной противотанковый гранатомет AT-4;
- 5) пистолет Beretta M9;
- 6) ручная граната M26, M67;
- 7) единый пулемет FN MAG (Jornal do Exército, 2012).

Также следует рассмотреть и другие распространенные образцы вооружения ВС РФ, такие как:

1) ручная противотанковая граната РПП-18;

2) ручная граната РГД-5, Ф-1.

Отдельного рассмотрения требуют принципы автоматики и функционирования оружия, а также различные классификации стрелкового оружия вместе с типами различных прицельных приспособлений и средств наблюдения с их общим устройством, оптические прицелы и прочие прицельные приспособления [5, с. 46-63].

Необходимо рассмотреть типы сухопутной техники и авиации, используемой Вооруженными силами РФ, а также основные образцы бронетранспортеров, боевых машин пехоты, танков, ряда артиллерийских систем и другой техники.

В рамках данной темы не будет рассматриваться флот и материальная база ВМФ, так как данная тема требует куда более углубленного изучения и специальной подготовки переводчика, который работает в этой сфере, однако общее устройство корабля будет представлено для наглядной демонстрации элементов корабля и изучения базовой необходимой лексики по данному вопросу.

Далее необходимо рассмотреть наиболее спорные и затруднительные элементы военной лексики, нуждающиеся в пояснении. Рассмотрение данных элементов будет изложено таким же образом: по разделам, указанным во второй главе данной работы, а также будет приведена разница между военной терминологией португальского языка с учетом актуальных реалий вооруженных сил Бразилии и Португалии.

Таблица 1

Специфика перевода терминов военной лексики в португальском и русском языках

Batalhão de infantaria mecanizada	Мотострелковый батальон на БМП
1	2
I. CHEFIA	I. УПРАВЛЕНИЕ
1) Comando	1) Командование
• Comandante do batalhão	• Командир батальона
• Ajudante do comandante do batalhão	• Заместитель командира батальона
• Ajudante do comandante do batalhão sob trabalho educativo	• Заместитель командира батальона по воспитательной работе
• Ajudante do comandante do batalhão sob material bélico	• Заместитель командира батальона по вооружению и военной технике
• Ajudante do comandante do batalhão sob artilharia	• Помощник командира по артиллерии
2) Estado-Maior	2) Штаб
• Comandante do Estado-Maior	• Начальник штаба
• Ajudante do comandante do Estado-Maior	• Заместитель начальника штаба
• Instrutor de NBQ	• Хим. инструктор
• Escriturário	• Писарь
• Chefe de comunicações	• Начальник связи
II. UNIDADES DE MANOBRA	II. БОЕВЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ
1) Companhia da infantaria mecanizada (×3)	1) Мотострелковая рота (×3)
• Comandante da companhia	• Управление роты
❖ Comandante da companhia	❖ Командир роты
❖ Ajudante do comandante da companhia	❖ Заместитель командира роты
❖ Motorista superior	❖ Старший механик-водитель
❖ Supervisor de pessoal	❖ Старшина роты
❖ Instrutor médico	❖ Санинструктор
• Seção de comando	• Отделение управления
❖ Comandante da seção	❖ Командир отделения
❖ Atirador superior	❖ Старший наводчик-оператор
❖ Motorista superior	❖ Старший механик-водитель
❖ Atirador	❖ Наводчик-оператор
❖ Motorista	❖ Механик-водитель
❖ Operador da estação de reconhecimento próximo	❖ Оператор станции ближней разведки
• Pelotão de infantaria mecanizada (×3)	• Мотострелковый взвод (×3)
• Comando de pelotão	• Управление взвода

Окончание таблицы 1

1	2
➤ Comandante de pelotão ➤ Ajudante do comandante do pelotão ➤ Fuzileiro-médico ➤ Atirador de metralhadora ➤ Assistente ➤ Sniper • Seção de infantaria mecanizada (×3) ➤ Comandante da seção ➤ Fuzileiro superior ➤ Fuzileiro ➤ Atirador de metralhadora ➤ Lançador de granadas ➤ Fuzileiro-ajudante ➤ Atirador ➤ Motorista 2) Bateria de morteiros • Comando de bateria ➤ Comandante da bateria ➤ Ajudante de comandante da bateria ➤ Supervisor de pessoal ➤ Instrutor médico • Pelotão de comando ❖ Seção de reconhecimento ➤ Comandante da seção ➤ Batedor ➤ Detector de alcance ➤ Motorista ❖ Seção de comunicações ➤ Comandante da seção ➤ Operador de rádio superior ➤ Operador de rádio (×3) ➤ Motorista • Pelotão de morteiros de 82 mm 2B14 «Podnos» (×2) ❖ Comando ➤ Comandante do pelotão ➤ Ajudante do comandante do pelotão ❖ Tripulação (×3) ➤ Comandante de morteiro ➤ Apontador superior ➤ Tripulante (×2) ➤ Motorista • Pelotão de morteiros de 82 mm 2B9 «Vasiloque» (×2) ❖ Comando ➤ Comandante do pelotão ❖ Tripulação (×3) ➤ Comandante de morteiro ➤ Apontador superior ➤ Tripulante ➤ Motorista 3) Pelotão de lança-granadas • Comando do pelotão ❖ Comandante do pelotão ❖ Ajudante de comandante do pelotão • Seção de lança-granadas (×3) ❖ Comandante da seção ❖ Atirador ❖ Motorista ❖ Operador de AGS-17 (×2) ❖ Tripulante (×2) ❖ Apontador superior	➤ Командир взвода ➤ Заместитель командира взвода ➤ Стрелок-санитар ➤ Наводчик пулемета ➤ Номер расчета ➤ Снайпер • Мотострелковое отделение (×3) ➤ Командир отделения ➤ Старший стрелок ➤ Стрелок ➤ Пулеметчик ➤ Гранатометчик ➤ Стрелок-помощник гранатометчик ➤ Наводчик-оператор ➤ Механик-водитель 2) Миннометная батарея • Управление ➤ Командир батареи ➤ Заместитель командира батареи ➤ Старшина ➤ Санинструктор • Взвод управления ❖ Разведывательное отделение ➤ Командир отделения ➤ Разведчик ➤ Дальномерщик ➤ Водитель ❖ Отделение связи ➤ Командир отделения ➤ Старший радиотелефонист ➤ Радиотелефонист (×3) ➤ Водитель • Огневой взвод 82 мм минометов 2Б14 «Поднос» (×2) ❖ Управление ➤ Командир взвода ➤ Заместитель командира взвода ❖ Расчет (×3) ➤ Командир миномета ➤ Старший наводчик ➤ Номер расчета (×2) ➤ Водитель • Огневой взвод 82 мм минометов 2Б9 «Василек» (×2) ❖ Управление ➤ Командир взвода ❖ Расчет (×3) ➤ Командир миномета ➤ Старший наводчик ➤ Номер расчета ➤ Водитель 3) Гранатометный взвод • Управление взвода ❖ Командир взвода ❖ Заместитель командира взвода • Гранатометное отделение (×3) ❖ Командир отделения ❖ Наводчик-оператор ❖ Механик-водитель ❖ Наводчик оператор АГС-17 (×2) ❖ Номер расчета (×2) ❖ Старший наводчик

Начать рассмотрение специфики терминологии предмета «Общая тактика» целесообразнее всего с приведения ОШС МСБ на БМП с ее переводом на португальский язык (будет рассмотрена ее часть).

Ряд отдельных терминов в табл. 1 могут представлять определенные сложности. Один из терминов, требующих рассмотрения – механик-водитель БМП. В русском языке приводится разница между терминами «механик-водитель» и «водитель», которая заключается в том, что первый водит гусеничную технику, а второй – колесную. Так и в португальском языке существуют два термина: “condutor” и “motorista”¹.

Следующий термин, требующий комментария – «дежурное огневое средство». Слово «дежурный» в том значении, в котором оно используется, в русском языке отсутствует, так что в данном случае словосочетание с этим термином будет выглядеть по-разному, в зависимости от контекста [6, с. 70-98]. Так, «дежурный по полку» звучит как “oficial de dia”, то есть офицер, ответственный на данный день. «Дежурное огневое средство» – это такой вид вооружения, который применяется в случае возникновения контакта с противником или при прочих условиях. Здесь используется метод краткого объяснительного перевода: “meio de fogo operativo” или “meio de fogo ativo”, то есть «активное» или «действующее огневое средство».

Необходимо различать термины «атака» и «наступление», переводящиеся как “ataque” и “ofensiva”. Атака является элементом наступления, переход к которому осуществляется после преодоления рубежа перехода в атаку. Военный переводчик в силу своей специальности должен чувствовать разницу этих понятий.

Действия солдата в бою также являются важным разделом боевой подготовки, особенно в условиях современного боя, в данном ключе характеризующимся возросшей значимостью умелых и решительных действий военнослужащих. В данном подразделе мы остановимся на терминологии, необходимой для работы переводчика в рамках данной темы [7].

Останавливаясь на специфической лексике, стоит начать с таких терминов, как “vigilância” и “observação”. Оба термина переводятся как «наблюдение», однако первый термин имеет более буквальный характер и используется для обозначения непосредственного наблюдения за полем боя, второй же имеет более обобщенное значение «наблюдение за обстановкой», «наблюдение за соблюдением» и т. д. Стоит также обратиться к терминам “transmissão” и “comunicação”. Оба термина используются для обозначения средств радиосвязи. Разница между ними заключается в том, что первый чаще используется в Португалии, а второй – в Бразилии.

С точки зрения терминологии и общего вида боевых графических документов топографические карты, используемые в Вооруженных силах России и португалоговорящих стран, схожи, а топографические карты ВС Анголы и вовсе повторяют по своей структуре советские. Однако и в рамках данного предмета существует своя специфика [8].

Термин «бергштрих», ранее именовавшийся «гашурой», обозначает черту, отмеченную перпендикулярно линии горизонтали для определения направления скатов. Бергштрих используется в отечественных топографических картах, на картах ВС Анголы и Бразилии, однако в Португалии не используется².

Однако даже бразильские и португальские карты имеют отличия:

- в бразильских картах здания обозначаются красным цветом, а в португальских – черным и коричневым (обычные и огнестойкие);
- некоторые топографические символы изображаются иначе, притом, что носят одинаковое название.

Еще одной особенностью являются элементы местности, выделяемые в реалиях иностранных армий, в особенности на примере Португалии: они являются более подробными с точки зрения разнообразия объектов, наносимых на ней. К примеру, на них могут указываться такие постройки, как голубятня, арена для корриды, по-разному обозначаются такие виды хозяйственных объектов, как декоративные сады, фруктовые сады и виноградники, разделяются первостепенные и второстепенные объекты геодезической сети. Введена классификация религиоз-

¹ Manual de Ensino: O Trabalho de Estado-Maior // Boletim do Exército. 2016. № 14.

² Boletim do Exército № 27/2008 // Brasília – 2008.

ных объектов: свои обозначения имеют храм, церковь и часовня [9].

Для того чтобы успешно работать с топографическими картами португалоговорящих стран, необходимо знать, какие топографические символы наносятся на них.

В справочнике приведены основные топографические символы, использующиеся в картах ВС Бразилии и Португалии. Этой базы будет достаточно для чтения топографических карт, использующихся в этих странах.

При изучении данного материала можно заметить и ряд языковых различий: термин «паромная переправа» в бразильском варианте звучит как “bote transportador”, а в континентальном – как “barca de passagem”. Это лишь один из многих примеров похожих, но все же разных выражений.

С точки зрения терминологии, касающейся материальной базы и систем, использующихся в войсках радиационной химической и биологической защиты, значительных отличий между реалиями России, Бразилии и Португалии не наблюдается.

Основное, но довольно основательное различие прослеживается в самой структуре этих организаций в данных государствах. В России и Бразилии войска РХБ защиты существуют в виде формирований и отличаются, по сути, численностью и значимостью в военном аппарате.

В Португалии аналог войск РХБ защиты представлен Лабораторией биологической защиты Сухопутных Войск (Laboratório de Defesa Biológica do Exército). При этом данное формирование представляет собой не столько аналог войск РХБЗ, сколько международную военную организацию, ориентированную на выполнение задач РХБ защиты³. Данная лаборатория ведет сотрудничество со всеми португалоязычными странами и с Анголой, в частности, а также со странами блока НАТО⁴.

Рассматривая специфику терминологии предмета «Вооружение и военная техника», важно понимать весь объем данной дисциплины. Она включает в свою программу изучение всех основных образцов вооружения не только сухопутных войск, но и военно-

воздушных и военно-морских сил. Однако наибольший упор в рамках справочника и в рамках данной работы будет уделен, в первую очередь, вооружению и военной технике сухопутных войск. Целесообразно начать рассмотрение специфики терминологии по предмету с лексики по устройству стрелкового оружия. Начнем с базовых терминов, к примеру: “rifle de assalto” [10].

Термин “rifle de assalto” нередко калькируется как «штурмовая винтовка», что довольно часто встречается и не является ошибкой. Однако в русском языке присутствует свой термин для описания данного вида оружия – «автомат». В российской военной действительности словосочетание «штурмовая винтовка» не встречается в повседневном обиходе военнослужащих и используется, как правило, спортивными стрелками.

В данном случае конфликт между определениями объясняется разницей между отечественной и зарубежной оружейной классификацией. Несмотря на то, что термин «автомат» иногда переводится как “submetralhadora”, такой перевод представляет собой смысловую ошибку. Термином “submetralhadora” обозначаются пистолеты-пулеметы [11]. Ошибка заключается не столько в переводе, сколько в незнании автора произведения того, о чем он говорит, то есть он не видит различия этих понятий и в своем родном языке. Само собой, рассматривать досконально каждый образец стрелкового оружия не имеет смысла, так как подавляющее большинство образцов включает одни и те же детали и элементы.

В португальском языке отсутствуют такие термины, как «возвратный механизм» и «накладка газовой трубки» (именно в данном значении). Притом, хотя в русском языке и считается ошибкой называть возвратный механизм «пружиной» (так как пружина – это одна из 4-х частей возвратного механизма, в случае если рассматривать автомат Калашникова), при переводе на португальский язык будет допустимо использовать термин “mola recuperadora” [12].

Одна из самых распространенных ошибок: путаница в терминах «магазин» и «обойма», а также использование неуместных сленгизмов, таких как «рожок». Разница в первых двух терминах в их непосредственном назначении и внешнем виде. Термин

³ Jornal do Exército: Força Nacional Destacada na na Assurance Measures 2016–2017. № JE n. 664.

⁴ Jornal do Exército: Fim da missão da ISAF. 2015. № JE n. 644.

«магазин» нужно переводить на португальский не иначе как “carregador”, а «обойма» – “clip” или “pente”. Магазин – это механизм, обеспечивающий магазинные виды стрелкового оружия подачей боеприпасов. Обойма – это небольшая стальная пластина, предназначенная для ускоренного заряжания оружия, которая притом может не только заряжать винтовки, карабины и некоторые виды пистолетов, но и снаряжать магазины.

Касательно систем крепления прицельных приспособлений «ласточкин хвост» и планок «Пикатинни», оба понятия могут в общем обозначаться как “trilho”, дословно «рельса» или «планка», однако часто для системы «ласточкин хвост» используется более распространенное калькированное название “engage dovetail” [13].

Также стоит быть внимательным к некоторым из технических терминов. Рассмотрим в качестве примера такие, которые используются в описании тактико-технических характеристик (ТТХ) техники или вооружения. Ярчайший пример в португальском языке – “taio de ação”. Данный термин, в зависимости от сферы применения, может обозначать «запас хода» в технике, «радиус разлета осколков», говоря о гранатах или осколочно-фугасных боеприпасах, «зона действия», говоря о глубине и фронте наступления или обороны подразделений, или даже «дальность полета ракеты/снаряда/пули» и т. д. [14].

Рассматривая лексику по бронетехнике, стоит уделить внимание основным образцам, стоящим на вооружении, таким как танки, бронетранспортеры и боевые машины пехоты. В справочнике рассмотрена не только общая лексика, но и общее устройство конкретных видов бронемашин. Это поможет зафиксировать различия в материальной базе разных государств, с одной стороны, и в то же время найти сходства между ними. Стоит отметить, что многие образцы бронетехники стоят на вооружении сразу нескольких португалоговорящих стран: в данном случае Анголы, Бразилии и Португалии.

Отдельно стоит рассмотреть проблему перевода названий типов патронов и калибров.

В данном вопросе мы в очередной раз сталкиваемся с различными классификациями, действующими в отечественных и в иностранных военных реалиях. В качестве при-

мера рассмотрим два обозначения для одного конкретного патрона: «.308» и «7,62×51» [15].

Развивая тему боеприпасов, рассмотрим общее устройство патрона на примере советского 7,62×39 на русском и португальском языках, чтобы проследить сходства и различия в терминологии:

1) пуля – bala;

2) гильза – estojo;

3) пороховой заряд – carga de pólvora/carga propulsora;

4) доньшко гильзы – base de estojo;

5) капсюль – espoleta.

Как можно заметить, большинство терминов аналогичны, однако стоит отдельно выделить термин “espoleta”. Данный термин может также использоваться в значении «капсюль-детонатор» гранат и снарядов или просто «детонатор» для огнепроводных шнуров.

Рассматривая лексику по авиации, в первую очередь, стоит уделить внимание основной лексике, а после перейти к летательным аппаратам, стоящим на вооружении, таким как многоцелевые самолеты, истребители, бомбардировщики, самолеты транспортной и штурмовой авиации, а также ударные и транспортные вертолеты. В справочнике рассмотрена не только общая терминология по данному вопросу, но и общее устройство конкретных видов летательных аппаратов. Аналогично с бронетехникой, многие образцы самолетов и вертолетов стоят на вооружении сразу нескольких португалоговорящих стран: Анголы, Бразилии и Португалии.

В заключение отметим, что в ходе составления справочника по военному переводу (португальский язык) для обучения военных лингвистов был выведен наиболее подробный и объемный спектр наиболее востребованных сфер военного перевода. Основа его базируется на программе общевоинской подготовки для курсантов высших учебных военных заведений. Помимо общевоинских дисциплин, в справочник будет отдельно включена терминология, рассматривающая различные сокращения, принятые в португалоговорящих странах. Для каждой из выделенных тем военного перевода для справочника была выработана система терминов, притом не только лишь сами термины с приведенным иноязычным эквивалентом, а с практическим рассмотрением в случаях, где

это необходимо для получения более подробной и обширной картины перевода, а также была приведена военная терминология различных вариантов португальского языка с учетом актуальных реалий ВС наиболее развитых португалоговорящих государств: Бразилии, Анголы и Португалии. Были выявлены и рассмотрены наиболее важные отличия в военной лексике этих стран.

Само собой, обладать абсолютно полным объемом информации по тому или иному вопросу невозможно, особенно в такой обширной, разнообразной и непрерывно развивающейся сфере, как военный перевод, однако важно обладать знаниями об основных военных дисциплинах и тематиках, а главное – регулярно обновлять информацию, фоновый и активный словарный запас.

Список литературы

1. Шевченко М.А., Игнатов А.А., Гураль С.К. Роль профессионального подязыка в обучении военному переводу // *Язык и культура*. 2015. № 4. С. 164-172.
2. Гарбовский М.К., Мишкuroв Э.Н. Военный перевод в современном мире (теорико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // *Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода*. 2015. № 2. С. 23.
3. Шевчук В.Н. Справочник военного переводчика. СПб.: Русь, 2016.
4. Волковский Н.Л. Современная боевая техника // *Полигон*. 2006. С. 4-90.
5. Ликсо В.В. Оружие пехоты. 450 лучших образцов. Минск: Харвест, 2011. 255 с.
6. Потопов А.А. Тактическая стрельба. М.: Фаир, 2009. 544 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990.
8. Ткачев М.А., Агиар Пардиньо Л. Особенности перевода военно-технических терминов в португальском языке // *Язык и культура: сб. ст. 27 Междунар. науч. конф. Томск, 2017*. С. 207-210.
9. Santos J., Talaia M. Catástrofes inerentes ao uso de armas químicas / Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, Aveiro. Departamento de Física. Universidade de Aveiro. Coimbra, 2016.
10. Georg N.J., Kelner L., Silvino J.B. Armas de fogo: Aspectos técnicos periciais // *Revista Jurídica*. 2011. Vol. 15. № 30. P. 137-156.
11. Ткачев М.А. Основные аспекты и трудности военного перевода // *Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. науч. тр. Вып. 2. М., 2015*. С. 123-128.
12. Волковский Н.Л. Современная пехота // *Полигон*. 2006. С. 66-112.
13. Бабак Ф.К. Пулеметы // *Полигон*. 2006. С. 70-148.
14. Швейцер А.Д. Очерк современного английского языка в США. М.: Высш. шк., 1963.
15. Fries C. Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary. N. Y.: New American Library, 1947.

References

1. Shevchenko M.A., Ignatov A.A., Gural S.K. Rol' professional'nogo pod'yazyka v obuchenii voyennomu perevodu [The role of professional sublanguage in teaching military interpreting]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 4, pp. 164-172. (In Russian).
2. Garbovskiy M.K., Mishkurov E.N. Voyennyy perevod v sovremennom mire (teoriko-metodologicheskiye, lingvisticheskiye, voyenno-istoricheskiye i sotsial'no-politicheskiye aspekty) [Military translation in the modern world (theoretical, methodological, linguistic, military-historical and socio-political aspects)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda* [Moscow University Bulletin. Series 22. Translation Theory], 2015, no. 2, p. 23. (In Russian).
3. Shevchuk V.N. *Spravochnik voyennogo perevodchika* [Military Translator Handbook]. St. Petersburg, "Rus'" Publ., 2016. (In Russian).
4. Volkovskiy N.L. Sovremennaya boyevaya tekhnika [Modern military equipment]. *Poligon* [Polygon], 2006, pp. 4-90. (In Russian).
5. Likso V.V. *Oruzhiye pekhoty. 450 luchshikh obraztsov* [Weapons of Infantry. 450 Best Examples]. Minsk, Kharvest Publ., 2011, 255 p. (In Russian).
6. Potapov A.A. *Takticheskaya strel'ba* [Tactical Shooting]. Moscow, Fair Publ., 2009, 544 p. (In Russian).
7. Yartseva V.N. (ed.). *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1990. (In Russian).
8. Tkachev M.A., Agiar Pardinho L. Osobennosti perevoda voyenno-tekhnicheskikh terminov v portugal'skom yazyke [Features of the translation of military-technical terms in Portuguese]. *Sbornik statey 27*

- Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Yazyk i kul'tura»* [Proceedings of the 27th International Scientific Conference "Language and Culture"]. Tomsk, 2017, pp. 207-210. (In Russian).
9. Santos J., Talaia M. *Catástrofes inerentes ao uso de armas químicas* / Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, Aveiro. Departamento de Física. Universidade de Aveiro. Coimbra, 2016. (In Portuguese).
 10. Georg N.J., Kelner L., Silvino J.B. Armas de fogo: Aspectos técnicos periciais. *Revista Juridica*, 2011, vol. 15, no. 30, pp. 137-156. (In Portuguese).
 11. Tkachev M.A. Osnovnyye aspekty i trudnosti voyennogo perevoda [Main aspects and difficulties of military translation]. *Sovremennoye yazykovoye obrazovaniye: innovatsii, problemy, resheniya* [Modern Language Education: Innovations, Problems, Solutions]. Moscow, 2015, vol. 2, pp. 123-128. (In Russian).
 12. Volkovskiy N.L. Sovremennaya pekhota [Modern infantry]. *Poligon* [Polygon], 2006, pp. 66-112. (In Russian).
 13. Babak F.K. Pulemety [Machine guns]. *Poligon* [Polygon], 2006, pp. 70-148. (In Russian).
 14. Shveytser A.D. *Ocherk sovremennogo angliyskogo yazyka v SSHA* [Essay on Modern English in the USA]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1963. (In Russian).
 15. Fries C. *Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary*. New York, New American Library Publ., 1947.

Информация об авторах

Ткачев Максим Александрович, переводчик Лингвистического центра. Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: m.tkachev@mail.ru

Лопатин Роман Дмитриевич, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций. Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация. E-mail: rockforevermore@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>

Митчелл Петр Джонович, зав. кафедрой перевода и языковых коммуникаций факультета иностранных языков. Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация. E-mail: peter_mitchell@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-903X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Митчелл Петр Джонович
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Поступила в редакцию 30.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 20.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Maksim A. Tkachev, Interpreter of Linguistic Center. Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: m.tkachev@mail.ru

Roman D. Lopatin, Assistant of Translation and Language Communications Department. National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: rockforevermore@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>

Peter J. Mitchell, Head of Translation and Language Communications Department of Foreign Languages Faculty. National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: peter_mitchell@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-903X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Peter J. Mitchell
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Received 30 January 2020
Reviewed 20 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-41-55
УДК 378+81.243

Психологические особенности аудирования англоязычных видеоматериалов студентами технического вуза в режиме опережающей самостоятельной работы

**Нина Васильевна ПОПОВА¹, Анна Вадимовна ГАВРИЛОВА¹,
Анна Владиславовна КУЗЬМИНА², Елизавета Леонидовна ПОПОВА³**

¹ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>, e-mail: ninavaspo@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>, e-mail: gavanna@mail.ru

²ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет

телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича»

193232, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, пр-т Большевиков, 22, корп. 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>, e-mail: kuzminaania201@yandex.ru

³ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1544-861X>, e-mail: elizapopova@outlook.com

Psychological features of listening comprehension of English-language video materials by technical university students in flipped classroom mode

**Nina V. POPOVA¹, Anna V. GAVRILOVA¹,
Anna V. KUZMINA², Elizaveta L. POPOVA³**

¹Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>, e-mail: ninavaspo@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>, e-mail: gavanna@mail.ru

²The Bonch-Bruевич Saint-Petersburg State University of Telecommunications

22-1 Bol'shevikov Ave., St. Petersburg 193232, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>, e-mail: kuzminaania201@yandex.ru

³Saint-Petersburg State University

7/9 Universitetskaya naberezhnaya, St. Petersburg 199034, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1544-861X>, e-mail: elizapopova@outlook.com

Аннотация. Рассмотрено обучение аудированию, которое является наиболее проблемным рецептивным аспектом изучения иностранного языка в техническом вузе. Отмечено, что, помимо лингвистических трудностей, студенты испытывают такие психологические сложности, как недостаток собственного перцептивного опыта реципиента, некомфортные условия восприятия, тревожность и страх неуспешности выполнения этого вида речевой деятельности. Показано, что перцептивная деятельность обучающихся, направленная на слуховое восприятие англоязычного дискурса, органично входит в состав наиболее актуальной для студентов коммуникативной компетенции. Исследование нацелено на рассмотрение психолого-педагогических аспектов в преподавании обычного аудирования без видеоряда и аудирования с использованием видеоматериалов. Выявлены преимущества использования видеоматериалов, которые способствуют созданию психологически комфортных для обучающихся условий в учебном процессе. Представлен анализ мнений студентов первого курса Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций по проведению аудирования в режимах аудиторной и опережающей самостоятельной работы: оказалось, что большинство студентов предпочитают выполнять аудирование в домашних условиях. Описана аудиовизуальная методика опережающей самостоятельной работы по ауди-

рованию профессионально-ориентированных видеоматериалов с применением электронных ресурсов *VideoAnt*, *Mindmeister*, *LMS MOODLE*. В качестве курса по видеоаудированию использовался рекламный фильм компьютерной фирмы CISCO (США), тематика которого полностью соответствует направлению «Сервис» Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций.

Ключевые слова: аудирование; студенты; технический вуз; психологические аспекты; видео; аудиовизуальная методика; анкетирование

Для цитирования: Попова Н.В., Гаврилова А.В., Кузьмина А.В., Попова Е.Л. Психологические особенности аудирования англоязычных видеоматериалов студентами технического вуза в режиме опережающей самостоятельной работы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 41-55. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-41-55

Abstract. Listening comprehension, as the most challenging receptive aspect of learning a foreign language at a technical university, is considered. It is noted that in addition to linguistic difficulties, students experience such psychological difficulties as a lack of recipient's own perceptual experience, uncomfortable perception conditions, anxiety and fear of failure to perform this type of speech activity. It is shown that the perceptual activity of students, aimed at the auditory perception of English discourse, is naturally included in the most relevant students' communicative competence. The study is aimed at considering psychological and pedagogical aspects in teaching ordinary listening comprehension without a video sequence and with the use of video materials. We reveal the advantages of using video materials that contribute to the creation of psychologically comfortable conditions for students in the educational process. Opinion analysis of first-year students of the St. Petersburg State University of Telecommunications on conducting listening comprehension in regular and flipped classroom modes is presented: it turns out that most students prefer to perform listening practice at home. We describe the audiovisual technology of advanced independent work on listening comprehension to professionally oriented video materials using the electronic resources *VideoAnt*, *Mindmeister*, *LMS MOODLE*. An advertising film of the computer company CISCO (USA) was used as video course basis, with its subject fully corresponding to the "Service" programme of St. Petersburg State University of Telecommunications.

Keywords: listening comprehension; students; technical university; psychological aspects; video; audiovisual technology; questionnaires

For citation: Popova N.V., Gavrilova A.V., Kuzmina A.V., Popova E.L. Psikhologicheskiye osobennosti audirovaniya angloyazychnykh videomaterialov studentami tekhnicheskogo vuza v rezhime operezhayushchey samostoyatel'noy raboty [Psychological features of listening comprehension of English-language video materials by technical university students in flipped classroom mode]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 41-55. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-41-55 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. В связи с расширением международных контактов в современном мире в сфере высшего образования проводятся исследования, посвященные выявлению необходимых студентам и актуальных для работодателей компетенций. Работодатели указывают на неспособность выпускников инженерных факультетов быстро адаптироваться в различных отраслях промышленности. Отмечается, что это связано, в частности, с дефицитом навыков межличностного общения (*soft skills*), востребованных в любой профессиональной сфере. Лингвистические навыки коммуникации на родном и иностранном языках занимают важное место

среди таких межличностных качеств, как грамотное ведение дискуссий, критическое мышление, работа в команде, стремление к познанию новых аспектов профессиональной деятельности, принятие взвешенных решений и т. д. [1]. Именно поэтому в Федеральных государственных стандартах 3+ по всем направлениям подготовки бакалавров, например, по направлению «Сервис», предусмотрено формирование общекультурной компетенции ОК-3, которая является способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном язы-

ках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия¹.

Наиболее актуальным в настоящее время является формирование коммуникативной компетенции, которая является профилирующей в обучении студентов вуза иностранному языку, представляет собой комплексный процесс, включающий развитие продуктивных навыков устной и письменной речи, а также рецептивных навыков чтения и аудирования. Как вид рецептивной или перцептивной деятельности, аудирование является одним из наиболее сложных видов речевой деятельности при обучении иностранному языку. Перцептивная деятельность обучающихся, направленная на слуховое восприятие англоязычного дискурса, органично входит в состав профилирующей для студентов коммуникативной компетенции. Развивая перцептивный компонент интегративной коммуникативной компетенции, мы развиваем «общую способность обучающихся к иноязычному общению с представителями иного лингвосоциума» [2, с. 155].

Обучение аудированию, как форме устного общения, остается пока еще недостаточно развитым, что объясняется двумя причинами [3]. Первая причина заключается в том, что аудирование часто рассматривается как побочный продукт говорения, и на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе может использоваться по умолчанию, как взаимосвязанный с говорением вид речевой деятельности. В этом случае аудирование является контактным, то есть оно действительно является составной частью устного интерактивного общения.

Вторая причина недостаточного внимания преподавателей иностранного языка к аудированию – это неполная осведомленность преподавателей о психологических и лингвистических сложностях аудирования иноязычного дискурса, уровнях восприятия и способах их определения. При дистантном, опосредованном слушании аудиозаписей эта форма коммуникации представляет собой самостоятельную, обладающую своими особенностями, форму речевого общения. Для обучения студентов этому виду аудирования возникает необходимость специальной под-

готовки преподавателя в плане подбора аутентичных аудиозаписей, разработки специальных упражнений, выполняемых *до, во время и после* аудирования, а также в плане использования тех или иных технических средств.

Из исследований отечественных и зарубежных психологов известно, что слушающий опирается при аудировании на свой альтернативный опыт и достаточно развитые психологические механизмы. Принимая информацию фонологического (нижнего) уровня, он должен перекодировать ее в единицы концептуального (высокого) уровня, используя различные опоры восприятия, в том числе подсказывающую функцию ситуаций. Этот процесс строго личностный и сложный, поскольку он зависит от многих факторов, в том числе, и от развитости у обучающихся речевого слуха и памяти, от умения пользоваться вероятностным прогнозированием, от наличия у них внимания и интереса [Ibid.].

Цель данной статьи – рассмотрение психологических аспектов обучения дистантному аудированию как полноценной самостоятельной форме коммуникации. Основными задачами являются: рассмотрение корреляции обычного аудирования и аудирования с использованием видеоматериалов; выявление преимуществ использования видеоматериалов в учебном процессе; анализ мнений студентов по проведению аудирования в режимах аудиторной и опережающей самостоятельной работы; описание методики опережающей самостоятельной работы по аудированию видеоматериалов, направленной на снятие психологических трудностей, связанных с этим видом речевой деятельности.

Методы исследования: обзор литературы, отражающей психологические аспекты обучения аудированию, анализ мнений методистов по обучению аудированию без видеоряда и с видеорядом; анкетирование студентов технического вуза, анализ промежуточных итогов обучения иностранному языку по разработанной аудиовизуальной методике.

Обзор литературы по психологическим аспектам обучения аудированию. Выделение перцептивного компонента в составе иноязычной коммуникативной компетенции согласуется с психологической теорией общения, в соответствии с которой общение реализуется на трех уровнях: перцеп-

¹ ФГОС по направлению подготовки 43.03.01 Сервис. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/4303_01_B_15062018.pdf (дата обращения: 27.01.2020).

тивном, информационном и интерактивном [4]. Слуховое восприятие действительно является многоуровневой иерархической структурой мыслительной деятельности, в которой поступающий речевой сигнал обрабатывается реципиентом на акустическом, семантико-языковом и смысловом уровнях. Последние два уровня являются предметом пристального внимания преподавателей иностранного языка, которые стремятся, по возможности, углубить понимание контекста восприятия дискурса обучающимися. В психологическом плане важным аспектом обучения аудированию является проведение рефлексии собственной перцептивной деятельности обучающимися для достижения понимания воспринимаемого аутентичного дискурса.

Это необходимо, поскольку, помимо сложности понимания и осмысления информации, лингвистических трудностей (фонетических, грамматических и лексических), у студентов существуют также психологические проблемы, такие как, например, тревожность и страх неуспешности выполнения этого вида речевой деятельности. Е.В. Александрова отмечает, что «психологические трудности возникают при восприятии иностранной речи и заключаются в объеме воспринимаемого на слух текста, в темпе речи говорящего, в тембре голоса» [5, с. 120].

При обучении аудированию преподавателю необходимо, по возможности, снять или помочь обучающимся преодолеть лингвистические и психологические сложности [6]. Первые охватывают лексико-грамматические аспекты речевого высказывания (наличие незнакомой лексики, грамматических или синтаксических сложностей, многозначности слов, проблемы словообразования и др.). К психологическим сложностям можно отнести недостаток собственного перцептивного опыта реципиента, условия восприятия, объем перцепта, то есть воспринимаемого материала, невладение эффективными стратегиями восприятия [2].

Наличие мотивации студентов, то есть их готовности слушать звучащий англоязычный дискурс приводит к обострению речевого слуха, большей концентрации внимания обучающихся, повышению заинтересованности в получении информации. В свете нашего исследования психологического ракурса

аудирования мотивационный фактор особенно важен [7], поскольку именно от него, в конечном итоге, может зависеть predisposition студента к выполнению аудирования в режиме аудиторной или самостоятельной домашней работы. В качестве рабочей гипотезы, исходя из наших наблюдений за студентами во время проведения аудирования в компьютерном классе СПбГУТ, мы предположили, что они более мотивированы для выполнения аудирования в режиме классной работы. Основаниями для такой гипотезы было наличие соревновательного духа студентов при угадывании некоторых сложных лексических единиц, стимулирование студентов похвалой преподавателя и хорошими оценками.

По мнению Дж. Хармера, дополнительным фактором, снижающим мотивацию аудирования иноязычной речи неносителями языка, является то, что в спонтанной речи аудируемого дискурса присутствуют такие явления, как сомнения или колебания, изменения формулировки изначальной мысли, сокращения и даже смена темы разговора. Все это затрудняет восприятие смысла высказывания [8]. В связи с этим естественны усилия методистов, педагогов и психологов, направленные на поиск путей преодоления некоторых трудностей в процессе обучения дистантному аудированию.

Общеизвестно, что успешность восприятия и скорость обработки услышанного зависят от того, насколько развита внутренняя речь. Чтобы научить говорению на иностранном языке, необходимо создать стойкие артикуляционно-слуховые связи, которые обуславливают успешность внутренней речи. Путь к созданию таких связей один – это интенсивная практика слухового восприятия опережающего характера. Следовательно, задача многократного прослушивания – добиться темпа внутренней речи, соответствующего темпу речи диктора.

Справедливо считать, что на успешность учебного аудирования влияет также методическая грамотность организации процесса прослушивания, которое рекомендуется проводить два раза. Так, Дж. Хармер указывает на следующие психологические моменты, которые необходимо учитывать преподавателю.

1. Для преодоления «барьера страха» и стимулирования интереса к предстоящей работе должна быть предварительная установка, направленная на формирование представления о том, какой аудиоматериал предстоит слушать.

2. При разноуровневой группе студентов рекомендуется дифференцированный подход к обучению аудированию. Так, для облегчения восприятия иноязычного дискурса слабыми студентами можно организовать предварительное чтение начала (примерно первой трети) скриптов. После этого предугадывание поможет восприятию полного аудиотекста.

3. Полезно предварительное знакомство с новыми или ключевыми словами в специальных упражнениях до проведения сеанса аудирования, а также построение догадок о том, в каком контексте они могут быть использованы.

4. Для слабого контингента студентов целесообразно чтение скриптов после первого или второго прослушивания, а также постановка частей скриптов по порядку в процессе прослушивания.

5. Кроме этого необходимо, чтобы аппаратура носителя звука была высокого качества. При низком их качестве теряется часть информации и, как следствие, снижается интерес студентов к выполнению задания [8].

Заканчивая наш краткий обзор основных рекомендаций исследователей по обучению аудированию, отметим, что, являясь сложным видом речевой деятельности, аудирование, в психологическом плане, имеет большой развивающий потенциал для личностного роста студента [2]. Именно преодоление трудностей освоения иностранного языка в аудитивном аспекте способствует привлекательности данного аспекта для личностного роста обучающихся. Одним из возможных средств снятия сложностей при обучении аудированию и повышения мотивации студентов при выполнении аудитивных заданий является использование видеоматериалов, что будет нами рассмотрено в следующем разделе статьи.

Преимущества использования видеоматериалов в обучении иностранному языку. Кроме повторного прослушивания при проведении учебного аудирования, су-

ществует еще один прием преодоления психологических трудностей при обучении аудированию – это использование зрительных опор. Именно сочетание слуховой и зрительной наглядности дает возможность повысить эффективность обучения иностранным языкам [9–11]. Известно, что объем удерживаемой в памяти информации, предъявляемой на основе сочетания слухового и зрительного анализаторов, значительно увеличивается [12]. По данным физиологических исследований, «пропускная способность» зрительного нерва в 16 раз больше слухового [13], что позволяет интенсифицировать процесс восприятия информации при аудировании видеоматериалов.

Исследованием использования зрительных опор достаточно глубоко занимался О.Б. Тарнопольский, который, собственно, и ввел понятие «зрительные опоры». «Зрительные опоры» – это отражающие содержание текста графические изображения незнакомых лексических единиц, возникающие в кадре видео, на доске или на рисунке, сопровождающие прослушивание. Исследователь считает, что аудирование со зрительными опорами ускоряет развитие навыков и умений аудирования, а также расширяет рецептивный словарный запас студента, особенно на начальных этапах обучения. Опоры позволяют также увеличить смысловую и языковую сложность аудиотекстов. По результатам эксперимента О.Б. Тарнопольский делает вывод, что «аудирование с «опорами» значительно интенсифицирует развитие рецептивных речевых навыков и умений у студентов» [14, с. 132].

Очень важным достижением в развитии технических средств обучения стали видеофильмы, которые в наибольшей степени соответствуют нашему представлению о визуальных опорах. Можно сказать, что в обучении аудированию и говорению видеофильмы обладают практически неограниченными возможностями. В видеофильмах зрительный ряд дополняет звуковой ряд (или наоборот), облегчая тем самым понимание аудиосообщения. М.В. Ляховицкий и И.М. Кошман подчеркивают, что при применении видеофильмов информационная нагрузка более равномерно распределяется между зрительным и слуховым анализатором. Каждый из этих анализаторов поддерживает и дополняет

друг друга, обеспечивая прочное запоминание учебного материала. Эти же авторы указывают на то, что при просмотре видеофильма «зрительные образы сглаживают индивидуальные особенности воображения учащихся, тогда как при прослушивании фонограмм эти индивидуальные особенности воображения могут повлиять на результат учебной работы» [15, с. 80-81].

М.Ф. Васильев рассматривает видеофильмы как психологически важное средство для развития аудирования речи носителей языка в естественных ситуациях общения и определяет целевую установку каждого из трех этапов обучения с помощью видеоматериалов:

1 этап – снятие лексико-грамматических трудностей при восприятии видеоматериала, подготовка к овладению наглядно-ситуативной речью на лексико-грамматическом материале видеофильма, первичное выполнение речевых операций с данными материалами;

2 этап – развитие диалогических умений наглядно-ситуативной речи на основе видеоряда;

3 этап – формирование умений ситуативно-контекстной речи на основе наглядных представлений в связи с просмотренным видеоматериалом [16].

При использовании видеофильма в качестве учебного пособия необходимо не только умело подбирать этот видеоматериал, но и грамотно давать задания для работы после просмотра. Подбор заданий в основном проводится самим преподавателем, так как только в специализированных учебных фильмах предлагаются такого рода задания. Если же преподаватель использует художественный или научно-популярный фильм, то задания ему приходится формулировать самому. М.В. Ляховицкий и И.М. Кошман разделяют задачи обучения аудированию на две группы. Задача 1 группы – совершенствование навыков восприятия языковой формы сообщения (подготовительные упражнения). Задача 2 группы – совершенствование навыков смыслового различения речевых сообщений (речевые упражнения). Предпочтение следует отдавать речевым упражнениям [15].

Работа с видеоматериалами, такими как видеофильмы, является примером психологически комфортной учебной деятельности с использованием зрительного и слухового

анализаторов. Просматривая видеосюжеты, студенты по ситуации могут догадаться о значении воспринимаемого звукового ряда. По мнению Н.Л. Мироновой, кратковременность и неповторимость слуховой рецепции определяет целесообразность применения источников, которые исключают возможность повторного предъявления одной и той же информации. Это теле- и кинофильмы, а также радио. Привычка понимать иноязычную разговорную речь вырабатывается в результате систематического прослушивания большого количества различных голосов.

Н.Л. Миронова считает также, что непосредственное речевое и неречевое поведение участников коммуникации в реальной ситуации может быть наглядно продемонстрировано только с помощью фильма [17]. Однако при использовании видеоматериала нужно учитывать некоторые особенности работы с этим учебным средством, поскольку «слуховой и зрительный каналы восприятия работают в оптимальном взаимодействии при соблюдении следующих условий: выделение главного в изображении, чередование высокоинформативных элементов наглядности с менее информационно насыщенными, присутствие экстра- и паралингвистических параметров разговорной речи и др.» [17, с. 82]. Учитывая вышеизложенные требования к видеоматериалам, можно предположить, что только специальные учебные видеопрограммы и видеофильмы будут соответствовать таким параметрам. Просмотр же обычных художественных и документальных фильмов может создать студентам дополнительные трудности.

Принимая во внимание вышеизложенное, можно сделать вывод: если видеофильмы удовлетворяют требованиям, отмеченным Н.Л. Мироновой, то оба канала восприятия – слуховой и зрительный – направлены на решение одной задачи, и зрительный канал помогает восполнить информацию, недополученную слуховым каналом.

Зарубежные исследователи также отмечают большой педагогический потенциал использования видеоматериалов для обучения аудированию. Среди психолого-педагогических исследований, проводимых в разных университетах мира по фасилитации процесса видеоаудирования иностранного

языка, можно выделить две четко выраженные исследовательские тенденции [18]:

- сравнение рецепции обучающимися одного и того же контента при обычном аудировании и видеоаудировании (например, [19; 20]);
- сравнение рецепции обучающимися одного и того же контента при видеоаудировании без субтитров и с субтитрами (например, [21; 22]).

Что касается первого направления, то все исследователи считают, что аудиовизуальный режим презентации имеет явное преимущество перед обычным аудированием. Аудиовизуальные медиа «ближе к реальной жизни, потому что визуальные подсказки приводят к хорошей контекстуализации видеоряда, что способствует развитию языковой догадки обучающихся и значительно облегчает понимание видео» [18, с. 79]. Во втором направлении, в подавляющем большинстве педагогических исследований результаты усвоения лексики при наличии видео с субтитрами на иностранном языке превышают показатели групп, аудировавших видео без субтитров. В использовании субтитров наблюдается превалирование бимодальных субтитров, то есть субтитров на английском языке, который во всех случаях изучается как иностранный [18].

Исследователи отмечают также, что визуализация контента в процессе *видеоаудирования* играет большую роль в создании психологически комфортных для обучающихся условий аудирования [23]. Визуализация контента способствует созданию психологически комфортной образовательной среды, поскольку визуальное представление информации видефрагмента, особенно с использованием субтитров, создает оптимальные условия для проявления студентами языковой догадки. Одновременное использование слухового и зрительного каналов обучающихся при просмотре видео «позволяет максимально усилить восприятие контента» [23, с. 3], то есть приводит к интенсификации обучения иностранному языку. Применение аудиовизуальной методики обучения является, по мнению исследователей, одним из самых современных способов обучения иностранному языку.

Кроме снятия некоторых лингвистических сложностей, использование аудиовизу-

альной методики обучения позволяет также достичь эмоциональной вовлеченности обучающихся в процесс просмотра видео [24], что повышает общий интерес студентов к изучаемой теме и, собственно, иностранному языку. Эмоциональная вовлеченность обучающихся в видеоконтент способствует формированию их личностного отношения к учебным аудиовизуальным материалам, что вполне соответствует актуальной современной парадигме личностно-ориентированного обучения иностранному языку. Кроме этого, применение аудиовизуальной методики обучения иностранному языку способствует также созданию психологически комфортных условий формирования коммуникативной компетенции обучающихся [23], которая является для нас профилирующей.

Осознавая психолого-педагогические преимущества аудиовизуальной методики обучения аудированию на иностранном языке, мы решили применить ее в условиях конкретного российского технического вуза, что оказалось весьма проблематичным. Дело в том, что условия локальной сети вуза не полностью отвечают цели внедрения видеоматериалов в учебный процесс обучения иностранному языку. Рассмотрим эту проблему подробнее.

Анализ мнений студентов по аудиовизуальной методике опережающей самостоятельной работы. Большинство обучающихся в Санкт-Петербургском государственном университете телекоммуникаций (СПбГУТ) студентов первого курса занимаются иностранным языком в обычных аудиториях, а не в компьютерных классах, количество которых явно недостаточно. В обычной аудитории нет стационарных компьютеров, проекторов и экранов, которые необходимы для демонстрации видео. Преподавателю-подвижнику, который все-таки стремится организовать учебную работу с использованием видео, необходимо принести ноутбук с колонками для усиления звука, поскольку громкость стандартного ноутбука достаточна только для маленьких студенческих групп (7–10 человек). Если необходимо использование Интернета, то на проверку этой возможности также требуется определенное время. Таким образом, едва ли можно ожидать, что средний преподаватель иностранного языка сможет регулярно преодолевать

все указанные неудобства в организации учебной деятельности.

Осознавая, с одной стороны, большой дидактический потенциал аудиовизуальной методики и неадекватные условия ее реализации в конкретном российском вузе, с другой стороны, мы решили исследовать возможность перенесения аудиовизуального контента на самостоятельную работу студента. Группам студентов, которые по расписанию занимались иностранным языком в обычных аудиториях, было предложено смотреть видео и выполнять определенные задания по его освоению в домашних условиях, согласно разработанной нами специальной технологии опережающей самостоятельной работы. До начала обучения по предложенной методике в течение одного семестра среди студентов было проведено анкетирование, основной целью которого было выявление трудностей у обучающихся при выполнении заданий на видеоаудирование и выяснение их предпочтений по освоению видеоконтента в режиме аудиторной или самостоятельной работы.

Мы проанкетировали 35 студентов первого курса (возраст 17–19 лет), и наиболее значимые результаты этого анкетирования представлены ниже.

Среди трудностей, связанных с особенностями коммуникативного аудирования как вида речевой деятельности, следует отметить однократность предъявления информации. Приблизительно 94 % респондентов сообщили, что они чувствуют психологический дискомфорт при выполнении заданий на ауди-

рование по сравнению с выполнением заданий на развитие других видов речевой деятельности, таких как говорение или чтение. Они считают, что это, по большому счету, связано с напряженной эмоциональной обстановкой, при которой выполняется задание на аудирование. Дело в том, что когда нужно просто прочесть и перевести текст, у учащегося есть возможность вернуться к началу этого текста или остановиться и посмотреть значение неизвестного слова в словаре, тогда как во время прослушивания аудиозаписи у учащегося нет такой возможности.

Аудирование считают наиболее сложным видом речевой деятельности 82 % обучающихся. На вопрос анкеты о том, где респондентам психологически более комфортно смотреть видео, большинство студентов, 57 %, заявили, что они предпочитают выполнять задание по видеоаудированию дома, тогда как 40 % опрошенных считают, что лучше всего смотреть видео на занятии. При этом нужно отметить, что 3 % респондентов сообщили, что выполнение заданий по видеоаудированию не является сложным, и для них не имеет значения, где выполнять эти задания.

Нам также было интересно узнать, какие психологические условия, по мнению студентов, являются наиболее благоприятными для просмотра видео и выполнения заданий по видеоаудированию. Нужно отметить, что, отвечая на этот вопрос анкеты, респонденты выбирали несколько вариантов ответов. Статистические данные по необходимым условиям для видеоаудирования для студентов представлены в табл. 2.

Таблица 1

Факторы, затрудняющие аудирование видеоматериалов

Проблемы при аудировании	Мнения студентов, %
Однократность предъявления информации	94
Наличие многих незнакомых слов и омофонов	91
Быстрый темп речи	57
Логика изложения непонятна	48
Внешние шумы	20
Плохое качество звукозаписи	6

Таблица 2

Психологически комфортные условия для выполнения заданий по видеоаудированию

Комфортные условия для аудирования	Мнения студентов, %
Возможность слушать несколько раз	91
Возможность слушать в любое время	74
Возможность сделать перерыв во время аудирования	63

Согласно результатам анкетирования, представленным в табл. 2, 91 % студентов уверены, что самым важным фактором для успешного аудирования является возможность просмотреть видеофрагмент несколько раз. В результате проведенного анкетирования мы выяснили также, что 74 % респондентов считают, что для них важно слушать аудиофрагмент или смотреть видеофрагмент в удобное для них время, поскольку многие респонденты совмещают работу с учебой.

Кроме того, приблизительно 63 % опрошенных студентов отметили, что третий, психологически важный фактор для видеоаудирования заключается в том, чтобы сделать перерыв во время просмотра видео. По их мнению, третий фактор важен, поскольку респонденты быстрее устают во время выполнения заданий на видеоаудирование, чем при выполнении заданий на другие виды речевой деятельности.

В результате проведенного анкетирования была получена важная информация о том, что большинство студентов предпочитают выполнять видеоаудирование в режиме самостоятельной работы. Это стало необходимой предпосылкой для дальнейшей разработки нашей методики опережающей самостоятельной работы студентов. Рассмотрим психологические аспекты методики в следующем разделе статьи.

Методика опережающей самостоятельной работы студентов в психологическом ракурсе. Решение о проведении видеоаудирования до рассмотрения определенной темы на аудиторном занятии было мотивировано тем, что студенты, таким образом, могут лучше подготовиться к обсуждению темы на иностранном языке. Проведение видеоаудирования до аудиторного занятия высвобождает нам аудиторное время на обучение студентов говорению на изучаемую тему. В связи с качественной опережающей самостоятельной подготовкой студентов по видеоматериалам, аудиторное время используется целенаправленно для формирования коммуникативной компетенции обучающихся [25; 26].

Видеокурс, на использовании которого основана данная методика, представляет собой рекламный материал американской ком-

пании CISCO², которая специализируется на продуктах, актуальных для студентов, изучающих проблемы сетевой безопасности и технической поддержки. Опираясь на эту информацию, студенты учатся принимать правильные решения для обеспечения безопасности и грамотно объяснить преимущества продукта для потенциального покупателя. Студенты смотрят видеоматериал, в котором описаны сильные стороны продуктов CISCO, и смогут в итоге продемонстрировать, как они работают, и, при необходимости, ответить на вопросы клиентов. Семь видеофрагментов (по 5 минут каждый) освещают основные аспекты деятельности и продуктов CISCO, принципы их проектирования и эксплуатации. Видеокурс – это, по сути, серия документальных фильмов, оснащенных субтитрами на английском языке, в которых голос диктора сопровождает видео.

Перед перенесением аудиовизуального контента на самостоятельную работу студенты проходят инструктаж и обучение на аудиторном занятии. Преподаватель показывает на своем компьютере или смартфоне этапы работы по данной методике, сообщает правила загрузки электронных ресурсов *Videoant*³ и *Mindmeister*⁴, которые необходимы для самостоятельной работы. Данный аудиторный этап методики рассчитан на снятие психологических сложностей у студентов, которые могут быть вызваны использованием новых для них электронных ресурсов. Эта методика самостоятельной работы [27], которая реализуется студентами за 45–50 минут, включает в себя следующие этапы.

1. Прослушивание профессионально ориентированного видео (5–7 минут) в домашних условиях не менее 2 раз в системе *Videoant*, когда студенты смотрят видео и одновременно выполняют задания преподавателя, представленные на экране компьютера. Это вопросы о содержании видео, упражнения по сопоставлению или заполнению пробелов, которые загружаются преподавателю для мониторинга и проверки студентов в локальной сети вуза, например, на вирту-

² Technical description of American company CISCO. Retrieved from URL: https://www.youtube.com/watch?v=Ofjsh_E4HFY. 2019. (accessed 27.01.2020).

³ VideoAnt service. 2019. URL: <https://ant.umn.edu/> (accessed 27.01.2020).

⁴ Official site Mindmeister. URL: <https://www.mindmeister.com/ru/> (accessed 27.01.2020).

альной платформе MOODLE. Задания в системе *Videoant* нацелены на формирование таких аудитивных умений, как умение прогнозировать, слушать, обращая внимание на детали; умение выделять в аудиодискурсе предложение, отражающее объект и цель высказывания; умение определять коммуникативное намерение автора высказывания и т. д. [28].

2. Когда содержание видео понято, обучающимся предстоит подготовить ментальную карту в системе *Mindmeister*, чтобы подвести итоги по освоению профессионально-ориентированного содержания и подготовиться к воспроизведению (пересказу) видео на английском языке. В ментальной карте указываются не только важные для пересказа видео элементы его содержания, но и ключевые слова на иностранном языке.

3. Когда интеллектуальная карта готова, студентам необходимо следовать ей, чтобы отразить содержание этого профессионального видеоклипа и записать себя на видео. Видеоотчет необходим, чтобы убедиться, что учащиеся не читают весь видео-сценарий, а кратко его отражают, используя подготовленную ими ментальную карту. Это двухминутное собственное видео загружается на электронный ресурс преподавателя (платформа MOODLE) для оценки.

4. Проверив видеозаписи студентов, преподаватель выборочно проверяет пересказ видеосюжета и уделяет в аудитории больше внимания тем, кто плохо владеет устной речью и кому необходимы рекомендации преподавателя. Таким образом, аудиторная устная работа проводится более эффективно: например, для разноуровневой группы можно предложить сотрудничество сильных и слабых студентов в составлении диалогов, что способствует созданию психологически более комфортных условий для слабых студентов. Нам представляется, что взаимосвязанное обучение аудированию и говорению является дополнительным способом снижения психологических барьеров студентов.

Опрос мнений студентов после пяти проведенных занятий по данной аудиовизуальной методике, в качестве пилотного эксперимента, показал, что студенты, прежде всего, позитивно оценили возможность неоднократного просмотра видео, и многие

студенты смотрели его по три раза. В целом они освоили алгоритм проведения видеоаудирования и довольны тем, что им удалось освоить новые для них электронные ресурсы. В психологическом плане позитивными мотивирующими моментами стали элементы новизны в работе с электронными ресурсами [7], а также успешность преодоления препятствий на начальном этапе работы, обсуждение которого происходило в социальной сети *ВКонтакте*. Исходя из мнений студентов, можно также заключить, что они ощутили психологический комфорт в сотрудничестве как в режиме самостоятельной, так и аудиторной работы, которая поощрялась преподавателем. Кроме этого, необходимо также отметить, что для самых слабых студентов, которые не могут участвовать в общегрупповой работе, предусмотрены скрипты видеозаписей [29], которые эффективно снимают психологические сложности данного контингента обучающихся и могут быть использованы при подготовке к занятиям.

Выводы. В результате проведенного исследования было выявлено, что, как вид перцептивной деятельности, аудирование является одним из наиболее сложных видов речевой деятельности при обучении иностранному языку. Перцептивная деятельность обучающихся, направленная на слуховое восприятие англоязычного дискурса, органично входит в состав профилирующей для студентов коммуникативной компетенции.

Кроме лингвистических трудностей, связанных с недостаточно развитой у обучающихся иноязычной компетенцией, у студентов имеются и психологические сложности. Это недостаток собственного перцептивного опыта реципиента, некомфортные условия восприятия, избыточный объем перцепта, то есть воспринимаемого материала, невладение эффективными стратегиями восприятия. Важно также наличие мотивации студентов, то есть их готовности слушать звучащий англоязычный дискурс, что приводит к обострению речевого слуха, большей концентрации внимания обучающихся, повышению заинтересованности в получении информации.

В связи с тем, что успешность восприятия и скорость обработки услышанного зависят от того, насколько развита внутренняя речь, необходимо создать стойкие артикуляционно-слуховые связи, которые обуслови-

вают успешность внутренней речи. На успешность учебного аудирования влияет также методическая грамотность организации процесса прослушивания, которое рекомендуется проводить два раза. Психологические моменты, которые необходимо учитывать преподавателю для преодоления «барьера страха» и стимулирования интереса к предстоящей работе – это предварительная установка, направленная на формирование представления о том, какой аудиоматериал предстоит слушать; при разноуровневой группе студентов рекомендуется дифференцированный подход к обучению аудированию. Полезно предварительное знакомство с новыми или ключевыми словами в специальных упражнениях до проведения сеанса аудирования, а также построение догадок о том, в каком контексте они могут быть использованы.

Российские и зарубежные исследователи отмечают большой педагогический потенциал использования видеоматериалов для обучения аудированию. Работа с видеоматериалами является примером психологически комфортной учебной деятельности с использованием зрительного и слухового анализаторов. Визуализация контента способствует созданию психологически комфортной образовательной среды, поскольку визуальное представление информации видеофрагмента, особенно с использованием субтитров, создает оптимальные условия для проявления студентами языковой догадки. Одновременное использование слухового и зрительного каналов обучающихся при просмотре видео позволяет максимально усилить восприятие контента, то есть приводит к интенсификации обучения иностранному языку. Применение аудиовизуальной методики обучения является, по мнению исследователей, одним из самых современных способов обучения иностранному языку. Кроме снятия лингвистических сложностей, использование аудиовизуальной методики позволяет также достичь эмоциональной вовлеченности обучающихся в процесс просмотра видео, что повышает общий интерес студентов к изучаемой теме и иностранному языку.

Ввиду большого дидактического потенциала аудиовизуальной методики преподавания иностранного языка и неадекватных условий ее реализации в СПбГУТ, была исследована возможность перенесения аудиовизу-

ального контента на самостоятельную работу студента. При анкетировании студентов выяснилось, что 57 % студентов предпочитают выполнять задание по видеоаудированию дома, тогда как 40 % респондентов предпочитают смотреть видео на занятии. Наиболее благоприятными для просмотра видео условиями оказались возможности просматривать видео несколько раз, в любое время, а также возможность сделать перерыв во время аудирования. Это стало необходимой предпосылкой для разработки методики опережающей самостоятельной работы студентов.

Аудиовизуальная методика, разработанная на основе рекламного фильма американской компьютерной фирмы CISCO, включает четыре этапа:

- просмотр профессионально ориентированного видео (5–7 минут) в домашних условиях не менее двух раз в системе *Videoant*, когда студенты смотрят видео и одновременно выполняют задания преподавателя, представленные на экране компьютера;
- подготовка ментальной карты в системе *Mindmeister* для подведения итогов по освоению профессионально-ориентированного содержания и подготовки к воспроизведению (пересказу) видео на английском языке;
- подготовка собственного двухминутного видео по пересказу видеоконтента и его загрузка на электронный ресурс преподавателя (платформа LMS MOODLE) для оценки;
- выборочная проверка пересказа видеосюжета преподавателем и организация коммуникативной деятельности студентов на аудиторном занятии с учетом домашней подготовки по просмотру видео.

Опрос мнений студентов после проведенных занятий по данной методике, в качестве пилотного эксперимента, показал, что студенты позитивно оценили возможность неоднократного просмотра видео в удобном для них режиме. В психологическом плане позитивными мотивирующими моментами стали элементы новизны в работе с электронными ресурсами, а также успешность совместного преодоления препятствий на начальном этапе работы, обсуждение которого происходило в социальной сети *ВКонтакте*. В целом предлагаемое взаимосвязанное обучение видеоаудированию и говорению является дополнительным способом снижения психологических барьеров студентов.

Список литературы

1. *Azmi A.N., Kamin Y., Noordin M.K.* Competencies of engineering graduates: what are the employer's expectations? // *International Journal of Engineering and Technology*. 2018. Vol. 7 (2.29). P. 519-523. DOI 10.14419/ijet.v7i2.29.13811
2. *Викулина М.А.* Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 154-173. DOI 10.17223/19996195/40/12
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.
4. *Obdalova O.* Exploring the possibilities of the cognitive approach for nonlinguistic EFL students teaching // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 154. P. 64-71.
5. *Александрова Е.В.* Обучение аудированию студентов, изучающих английский язык на I–III курсе факультета экономики и менеджмента // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2001. Вып. 3. С. 12-14.
6. *Гаврилова А.В.* Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 182 с.
7. *Попова Н.В., Вдовина Е.К., Курпешко Н.Н.* Электронные ресурсы как мотивационный фактор обучения иностранному языку в техническом вузе // *Инновации в образовании*. 2017. № 6. С. 102-115.
8. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman, 2001. 370 p.
9. *Павлова И.П.* Проблемы сочетания аудитивного и визуального источников информации в комплексе технических средств обучения на базе ЭВМ // *Комплексное применение технических средств при обучении иностранным языкам с целью интенсификации учебного процесса в языковых вузах*: сб. науч. тр. МГЛУ. Вып. 385. М.: МГЛУ, 1991. С. 13-20.
10. *Мельникова О.А.* Соотношение устных и письменных форм работы при обучении аудированию чтению в языковом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 1982. 333 с.
11. *Богданова Е.Г.* Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор): дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. 268 с.
12. *Лурье А.С.* О комплексном использовании технических средств при обучении иностранным языкам в языковых вузах // *Комплексное применение технических средств при обучении иностранным языкам с целью интенсификации учебного процесса в языковых вузах*: сб. науч. тр. МГЛУ. Вып. 385. М.: МГЛУ, 1991. С. 3-12.
13. *Щукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М.: Рус. яз., 1981. 120 с.
14. *Тарнопольский О.Б.* Методика обучения английскому языку на 1 курсе технического вуза. Киев: Выща школа, 1989. 154 с.
15. *Ляховицкий М.В., Кошман И.М.* Технические средства в обучении иностранным языкам. М.: Просвещение, 1981. 143 с.
16. *Васильев М.Ф.* Некоторые теоретические вопросы использования видеоматериалов в самостоятельной внеаудиторной работе студентов языкового вуза // *Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. тр.* Л., 1990. С. 27-35.
17. *Миронова Н.Л.* Обучение аудированию французской разговорной речи с помощью кинофильма. М.: Высш. шк., 1982. 111 с.
18. *Кузьмина А.В., Попова Н.В.* Проблематика педагогических исследований по использованию видеоматериалов по иностранному языку в вузе // *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2019. Т. 10. № 2. С. 74-86. DOI 10.18721/JHSS.10207
19. *Alivi J.S., Suharyono.* Obtaining listening comprehension by using videomaterials // *Exposure Journal*. 2016. Vol. 5. № 1. P. 14-21.
20. *Woottipong K.* Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students // *International Journal of Linguistics*. 2014. Vol. 6. № 4. P. 200-212. DOI 10.5296/ijl.v6i4.5870
21. *Hayati A., Mohmedi F.* The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners // *British Journal of Educational Technology*. 2011. Vol. 42 (1). P. 181-192. DOI 10.1111/j.1467-8535.2009.01004.x
22. *Latifi M., Mobalegh A., Mohammadi E.* Movie subtitles and the improvement of listening comprehension ability: Does it help? // *The Journal of Language Teaching and Learning*. 2011. Vol. 1 (2). P. 18-29.
23. *Pisarenko V.* Teaching a foreign language using videos // *Social Sciences*. 2017. Vol. 6. № 4. P. 1-21. DOI 10.3390/socsci6040125
24. *Pisarenko V., Arsaliev S.* Audiovisual technologies for foreign languages teaching // *Application of Information and Communication Technologies Conference Proceedings. IEEE 10th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT)*. Baku, 2016. DOI 10.1109/ICAICT.2016.7991793

25. Bergmann J., Sams A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education, 2012. 124 p.
26. Mehring J. Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom // *Computers in the Schools*. 2016. Vol. 33 (1). P. 1-10.
27. Vdovina E., Popova N., Gavrilova A., Kuzmina A. Video technology for teaching foreign language speaking skills in a technical university // *Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation* / ed. by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. Seville, 2019. P. 9747-9757.
28. Коллер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. Практикум. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 336 с.
29. Кузьмина А.В. Иностранный язык в сервисном обслуживании. СПб.: Изд. Политехн. ун-та, 2017. 125 с.

References

1. Azmi A.N., Kamin Y., Noordin M.K. Competencies of engineering graduates: what are the employer's expectations? *International Journal of Engineering and Technology*, 2018, vol. 7 (2.29), pp. 519-523. DOI 10.14419/ijet.v7i2.29.13811
2. Vikulina M.A. Audirovaniye i chteniye pri formirovaniy inoyazychnoy mezhkul'turnoy kompetentsii [Listening and reading comprehension as objects of perceptive-semantic activity when forming students' foreign-language intercultural competence]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 154-173. DOI 10.17223/19996195/40/12 (In Russian).
3. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages. Linguodidactics and Methods]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2006, 336 p. (In Russian).
4. Obdalova O. Exploring the possibilities of the cognitive approach for nonlinguistic EFL students teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 154, pp. 64-71.
5. Aleksandrova E.V. Obucheniye audirovaniyu studentov, izuchayushchikh angliyskiy yazyk na I–III kurse fakul'teta ekonomiki i menedzhmenta [Teaching listening comprehension to students studying English in the 1–3 course of the Faculty of Economics and Management]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2001, issue 3, pp. 12-14. (In Russian).
6. Gavrilova A.V. *Obucheniye audirovaniyu inoyazychnoy rechi v usloviyakh neyazykovogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka): dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Listening Comprehension of Foreign Language Speech in a Non-Linguistic University Conditions (on the Material of English Language). Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2006, 182 p. (In Russian).
7. Popova N.V., Vdovina E.K., Kurpeshko N.N. Elektronnyye resursy kak motivatsionnyy faktor obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuze [Electronic resources as motivating factor in teaching foreign languages at technical university]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2017, no. 6, pp. 102-115. (In Russian).
8. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Longman Publ., 2001, 370 p.
9. Pavlova I.P. Problemy sochetaniya auditivnogo i vizual'nogo istochnikov informatsii v komplekse tekhnicheskikh sredstv obucheniya na baze EVM [Problems of combining auditory and visual sources of information in a complex of computer-based training aids]. *Kompleksnoye primeneniye tekhnicheskikh sredstv pri obuchenii inostrannym yazykam s tsel'yu intensivifikatsii uchebnogo protsessa v yazykovykh vuzakh. Vyp. 385* [Comprehensive Use of Technical Means in Teaching Foreign Languages in Order to Intensify the Educational Process in Linguistic Universities. Issue 385]. Moscow, Moscow State Linguistic University Publ., 1991, pp. 13-20. (In Russian).
10. Melnikova O.A. *Sootnosheniye ustnykh i pis'mennykh form raboty pri obuchenii audirovaniyu chteniyu v yazykovom vuze (angliyskiy yazyk): dis. ... kand. ped. nauk* [The Correlation of Oral and Written Forms of Work in Teaching Listening Comprehension of Reading in a Linguistic University (English Language). Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 1982, 333 p. (In Russian).
11. Bogdanova E.G. *Obucheniye audirovaniyu na nachal'nom etape intensivnogo kursa (issledovaniye uchebnykh funktsiy vizual'nykh opor): dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Listening Comprehension at the Initial Stage of an Intensive Course (Study of the Educational Functions of Visual Supports). Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 1984, 268 p. (In Russian).
12. Lurye A.S. O kompleksnom ispol'zovanii tekhnicheskikh sredstv pri obuchenii inostrannym yazykam v yazykovykh vuzakh [On the integrated use of technical means in teaching foreign languages in linguistic universities]. *Kompleksnoye primeneniye tekhnicheskikh sredstv pri obuchenii inostrannym yazykam s tsel'yu intensivifikatsii uchebnogo protsessa v yazykovykh vuzakh. Vyp. 385* [Comprehensive Use of Technical

- Means in Teaching Foreign Languages in Order to Intensify the Educational Process in Linguistic Universities. Issue 385]. Moscow, Moscow State Linguistic University Publ., 1991, pp. 3-12. (In Russian).
13. Shchukin A.N. *Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nykh sredstv (pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v vuze)* [Methods of Using Audiovisual Means (When Teaching Russian as a Foreign Language at a University)]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1981, 120 p. (In Russian).
 14. Tarnopolskiy O.B. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku na 1 kurse tekhnicheskogo vuza* [Methods of Teaching English in the 1st Year of a Technical University]. Kiev, Vysshaya shkola Publ., 1989, 154 p. (In Russian).
 15. Lyakhovitskiy M.V., Koshman I.M. *Tekhnicheskiye sredstva v obuchenii inostrannym yazykam* [Technical Means in Teaching Foreign Languages]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1981, 143 p. (In Russian).
 16. Vasilyev M.F. Nekotoryye teoreticheskiye voprosy ispol'zovaniya videomaterialov v samostoyatel'noy vneaudиторной rabote studentov yazykovogo vuza [Some theoretical issues of using video materials in independent extracurricular work of linguistic university students]. *Samostoyatel'naya rabota v obuchenii inostrannym yazykam v shkole i vuze* [Independent Work in Teaching Foreign Languages at School and University]. Leningrad, 1990, pp. 27-35. (In Russian).
 17. Mironova N.L. *Obucheniye audirovaniyu frantsuzskoy razgovornoй rechi s pomoshch'yu kinofil'ma* [Teaching Listening Comprehension of French Spoken Language Using a Movie]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1982, 111 p. (In Russian).
 18. Kuzmina A.V., Popova N.V. Problematika pedagogicheskikh issledovaniy po ispol'zovaniyu videomaterialov po inostrannomu yazyku v vuze [Analysing the use of video materials in foreign language classes at modern Russian university]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti SPbGPU. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki – St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 10, no. 2, pp. 74-86. DOI 10.18721/JHSS.10207 (In Russian).
 19. Alivi J.S., Suharyono. Obtaining listening comprehension by using videomaterials. *Exposure Journal*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 14-21.
 20. Woottipong K. Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students. *International Journal of Linguistics*, 2014, vol. 6, no. 4, pp. 200-212. DOI 10.5296/ijl.v6i4.5870
 21. Hayati A., Mohmedi F. The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 2011, vol. 42 (1), pp. 181-192. DOI 10.1111/j.1467-8535.2009.01004.x
 22. Latifi M., Mobalegh A., Mohammadi E. Movie subtitles and the improvement of listening comprehension ability: Does it help? *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2011, vol. 1 (2), pp. 18-29.
 23. Pisarenko V. Teaching a foreign language using videos. *Social Sciences*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 1-21. DOI 10.3390/socsci6040125
 24. Pisarenko V., Arsaliev S. Audiovisual technologies for foreign languages teaching. *Proceedings of the IEEE 10th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT) "Application of Information and Communication Technologies"*. Baku, 2016. DOI 10.1109/ICAICT.2016.7991793
 25. Bergmann J., Sams A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, International Society for Technology in Education Publ., 2012, 124 p.
 26. Mehring J. Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, 2016, vol. 33 (1), pp. 1-10.
 27. Vdovina E., Popova N., Gavrilova A., Kuzmina A. Video technology for teaching foreign language speaking skills in a technical university. In: Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I. (eds.). *Proceedings of the 12th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, 2019, pp. 9747-9757.
 28. Kolker Y.M., Ustinova E.S. *Obucheniye vospriyatiyu na slukh angliyskoy rechi. Praktikum* [Teaching Listening Comprehension of English Language. Workshop]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2002, 336 p. (In Russian).
 29. Kuzmina A.V. *Inostranny yazyk v servisnom obsluzhivanii* [Foreign Language in Service]. St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ., 2017, 125 p. (In Russian).

Информация об авторах

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: ninavasp@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

Гаврилова Анна Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: gavanna@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>

Кузьмина Анна Владиславовна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков. Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: kuzminaania201@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>

Попова Елизавета Леонидовна, выпускник дополнительной программы «Психология». Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: elizapopova@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1544-861X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Попова Нина Васильевна
E-mail: ninavasp@mail.ru

Поступила в редакцию 03.02.2020 г.
Поступила после рецензирования 26.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Higher School of Linguodidactics and Translation of Institute of Humanities. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: ninavasp@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

Anna V. Gavrilova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Higher School of Linguodidactics and Translation of Institute of Humanities. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: gavanna@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>

Anna V. Kuzmina, Senior Lecturer of Foreign and Russian Languages Department. The Bonch-Bruевич Saint-Petersburg State University of Telecommunications, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: kuzminaania201@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>

Elizaveta L. Popova, Graduate of Additional Programme "Psychology". Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: elizapopova@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1544-861X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Nina V. Popova
E-mail: ninavasp@mail.ru

Received 3 February 2020
Reviewed 26 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-56-64
УДК 372.881.1

Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе комплексного задания «Диктогloss»

Инга Николаевна АКСЕНОВА

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

Psychological and pedagogical conditions of collocational competence development of students based on the complex task “Dictogloss”

Inga N. AKSENOVA

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

Аннотация. Основная цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что предполагает развитие речевых умений и навыков. В связи с преобладающим в методике компетентностным подходом, а также на основе лексического подхода особое внимание уделяется развитию коллокационной компетенции. Так как овладение лексикой происходит на основе изучения сочетаемости слов и фраз, а коллокации – это определенные слова в языке, с тенденцией употребляться вместе, то следует говорить о включении коллокационной компетенции в коммуникативную компетенцию. Информатизация образования накладывает отпечаток на методику преподавания иностранного языка. Для успешного осуществления образовательного процесса в современном мире необходима сформированность лингвокомпьютерной компетенции как у студентов, так и у преподавателя. Анализ методической литературы показал, что вопрос психолого-педагогических условий формирования коллокационной компетенции студентов не очень хорошо раскрыт в отечественной и зарубежной методической литературе и требует более подробного изучения. В представленном исследовании: 1) проведен анализ работ отечественных и зарубежных ученых по вопросам психолого-педагогических условий формирования компетенций; 2) доказана важность формирования коллокационной компетенции студентов; 3) изучен вопрос формирования лингвокомпьютерной компетенции как студентов, так и преподавателей; 4) определено ключевое место комплексного задания «Диктогloss» как средства для формирования коллокационной компетенции, а также как средства формирования и развития лингвокомпьютерной компетенции.

Ключевые слова: коллокационная компетенция; компетентностный подход; интерактивное обучение; лингвокомпьютерная компетенция; мотивация; диктогloss

Для цитирования: Аксенова И.Н. Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе комплексного задания «Диктогloss» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 56-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-56-64

Abstract. The main goal of foreign language teaching is the development of foreign language communicative competence that implies the development of speech skills. Due to the prevalence of the competency-based approach in the methods, as well as based on the lexical approach, special attention is paid to the collocational competence development. Since the vocabulary acquisition is founded on the acquisition of the compatibility of words and phrases, and collocations are certain words in the language that tend to be used together, we should talk about the inclusion of collocational competence into the communicative competence. Informatization of education influences the methods of foreign language teaching. For the successful implementation of educational

process in the modern world, the development of linguocomputer competence is necessary for both students and the teacher. Analysis of the methodic literature showed that the issue of the psychological and pedagogical conditions for the collocational competence development of students is not well covered in domestic and foreign methodic literature, and requires a more detailed study. In the presented study: 1) we conduct an analysis of the domestic and foreign scientists works on the psychological and pedagogical conditions for the competencies development; 2) we prove the importance of collocation competence development of students; 3) we study the issue of linguocomputer competence development of both students and teachers; 4) we identify the key place of the complex task "dictogloss" as a mean of collocational competence development, as well as a mean of linguocomputer competence formation and development.

Keywords: collocation competence; competency-based approach; interactive learning; linguocomputer competence; motivation; dictogloss

For citation: Aksenova I.N. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya kollokatsionnoy kompetentsii studentov na osnove kompleksnogo zadaniya «Diktogloss» [Psychological and pedagogical conditions of collocational competence development of students based on the complex task "Dictogloss"]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 56-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-56-64 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Основная цель в обучении иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции. Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину [1], коммуникативная компетенция – это способность решать задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни, актуальные для учащихся, средствами иностранного языка; умение пользоваться языком и речью для осуществления общения. Овладение коллокациями как определенными сочетаниями слов в языке, состоящими из нескольких лексических единиц, объединенных по той или иной причине и стремящихся к данному объединению [2], является главной задачей коллокационной компетенции, которая является частью коммуникативной компетенции. Следовательно, коллокационная компетенция – это способность верно использовать эти определенные типичные сочетания слов в языке.

Комплексное задание «Диктогloss» рассчитано на формирование лексико-грамматических навыков. Это так называемый диктант с опорами. Процедура проведения данного задания включает в себя работу с аутентичным текстом, проводимую в несколько этапов – первичное слушание текста, вторичное слушание текста с записыванием заметок, возможно, слушание текста в третий раз либо для дальнейшей работы с текстом, либо для проверки. Основная цель диктогlossа – формирование коллокационной компетенции.

В связи с глобализацией и информатизацией образования возрастает роль лингвокомпьютерной компетенции студентов и преподавателей. Многие комплексные задания способствуют формированию коллокационной компетенции и лингвокомпьютерной компетенции. В число таких заданий входят работа с лингвистическим корпусом и комплексное задание «Диктогloss».

Следует выделить следующие психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе комплексного задания «Диктогloss»:

- мотивацию студентов принимать участие в интерактивном обучении;
- минимальный уровень владения иностранным языком – B1;
- сформированность у преподавателя иностранного языка лингвокомпьютерной компетенции;
- сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции.

Рассмотрим каждое условие по отдельности.

Мотивация студентов принимать участие в интерактивном обучении. Мотивация и ее изучение – основная проблема дидактики и педагогической психологии. В этой области существуют определенные успехи, но проблема еще не разрешена: мотивы изменчивы, подвижны, разнообразны, их трудно свести к определенным структурам и определить способы управления ими.

И.П. Подласый рассматривал понятие «мотивация» следующим образом: мотива-

ция (от лат. *moveo* – двигаю) – общее название для процессов, методов, средств побуждения обучающихся к активному освоению содержания образования, продуктивной познавательной деятельности [3].

По А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлову, мотив – это «направленность активности на предмет, внутреннее психическое состояние человека, прямо связанное с объективными характеристиками предмета, на который направлена активность» [4].

Интерактивное обучение – это такая форма организации познавательной деятельности, которая осуществляется посредством совместной деятельности студентов, когда все участники взаимодействуют, происходит обмен информацией, они вместе решают проблемы, создают ситуации, оценивают собственные действия и действия других, погружаются в ситуацию делового взаимодействия для решения проблемы¹.

Слово «интерактив» происходит от английского *‘inter’* – взаимный, *‘act’* – действовать. То есть интерактивное обучение – это такое, при котором все участники образовательного процесса активно взаимодействуют друг с другом. По сравнению с традиционными формами обучения, интерактивная форма отличается изменением способов взаимодействия педагога и обучаемого: активность обучаемых превышает активность педагога. Роль преподавателя сводится к созданию условий для проявления инициативы обучающихся. В ходе данного обучения студенты учатся решать сложные проблемы, основываясь на анализе информации, прислушиваться к альтернативным мнениям, участвовать в диалоге, общаться с другими людьми, принимать взвешенные решения. Из объекта воздействия (как при пассивной модели обучения) студент становится субъектом взаимодействия, он следует своим маршрутом в процессе обучения.

Интерактивные формы проведения занятий доказали свою результативность:

- формирование жизненных навыков общения в группе – развитие коммуникативных компетенций студентов;
- развитие мыслительной и активно-познавательной деятельности;

- поощрение активного участия каждого студента в процессе обучения – вовлечение их в процесс познания;
- развитие умений и навыков критического мышления и анализа;
- пробуждение интереса у обучаемых;
- усиление мотивации изучения предметов учебного плана;
- формирование и развитие умений и навыков находить информацию и определять, насколько она достоверна;
- доступность процесса обучения – возможность подключения к учебным ресурсам удаленно;
- более четкое администрирование учебного процесса, которое достигается с помощью использования, например, электронных тестов, которые повышают объективность оценки компетенций студентов;
- постоянный контакт студента с преподавателем, который обеспечивают интерактивные технологии.

Современные студенты – это люди поколения Z (также известное как iПоколение, англ. *Homeland Generation, New Silent Generation*), родившиеся в начале–середине 1990-х гг. То, что предыдущие поколения называли «технологиями будущего», для них уже настоящее. Им присущи 5 основных характеристик².

1. Концепция «сделай сам» (*DIY – do it yourself*) – независимость, стремление полагаться исключительно на себя.
2. Взаимодействие с Интернетом – люди этого поколения не представляют своей жизни без выхода в Интернет постоянно. Для них взаимодействие с информационными технологиями не является чем-то новым, нестандартным.
3. Мнимая многозадачность – у поколения Z есть стремление контролировать несколько вещей одновременно, однако их мозг не может сосредотачиваться на нескольких задачах одновременно. Но умеет мгновенно переключаться с одной задачи на другую.
4. Борьба со скукой – людям поколения Z сложнее даются долгосрочные проекты, которые предполагают работу над одной задачей в одном месте, они предпочитают не-

¹ Интерактивные методы, формы и средства обучения (методические рекомендации). Ростов н/Д., 2013. 49 с.

² URL: <https://biz.mann-ivanov-ferber.ru/2018/07/18/5-xarakteristik-pokoleniya-z/> (дата обращения: 27.11.2019).

стандартные формы работы в нестандартном месте и с постоянной сменой деятельности.

5. Высокий уровень мотивации – современные студенты вынуждены поддерживать высокие темпы преобразований, они чувствуют сильное давление и нетерпеливое стремление быстро продвигаться вперед и достигать высот в учебе и работе.

6. Основываясь на вышеизложенных характеристиках, можно сделать вывод о том, что у современных студентов есть мотивация принимать участие в интерактивном обучении, так как оно соответствует их основным потребностям – независимость реализуется в том, что при интерактивной форме работы каждый студент вносит свой вклад как в свое обучение, так и в обучение одноклассников; взаимодействие с Интернетом – на каком-либо этапе на интерактивном занятии студентам необходимо оперативно найти информацию и проверить ее подлинность; умение быстро переключаться с одной задачи на другую способствует более продуктивной работе в группе и достижению результата быстрее; стремлению достигать успеха способствует соревновательная атмосфера на интерактивном занятии, когда студенты стремятся показать уровень своей работы как преподавателю, так и другим студентам.

Минимальный уровень владения иностранным языком – B1. По Европейской шкале уровней владения иностранным языком (CEFR – Common European Framework of Reference), устанавливающей единые стандарты, которые применяются для определения языковой компетенции во всем мире³, есть шесть уровней владения иностранным языком – от A1 до C2. С целью унифицировать данную систему для любого языка Ассоциацией ALTE – The Association of Language Testers of Europe – был разработан определенный набор умений и навыков, которые соответствуют каждому из шести уровней – от начального A1 до уровня Proficiency – C1. Таблица весьма обширна, она включает в себя общие, социально-туристические, учебные и рабочие навыки и умения.

Применительно к заданию «Диктогloss» и его роли в формировании коллокационной компетенции следует рассмотреть сформированность общих и учебных навыков и уме-

ний, присущих уровням владения языком от начального A1 до третьего уровня B2, чтобы доказать, что для успешного выполнения задания и формирования коллокационной компетенции уровень владения языком должен быть не ниже B1 (табл. 1).

Задание «Диктогloss» проходит в несколько этапов [5]: отбор текста; представление обучающимся темы текста; разделение на подгруппы; первичное чтение текста с целью общего понимания; вторичное чтение текста с целью делания опорных записей; задание реконструировать текст, вначале проработав свои записи, потом сопоставив и совместив свои записи с записями своих одноклассников; обсуждение, комментирование текста, составление конечного продукта – воспроизведенного текста, который записывается одним участником группы под руководством остальных участников; анализ и коррекция текста.

Разберем некоторые этапы проведения диктогlossа, опираясь на Европейскую шкалу уровней владения иностранным языком.

Этап отбора текста. На уровне A1 и A2 студенты способны воспринимать только простую фактическую информацию, инструкции, простые учебные тексты на знакомую тему. А на уровне B1 и B2 студенты способны воспринимать нетипичную информацию на знакомые темы. Так как целью задания «Диктогloss» является формирование коммуникативной компетенции, то целесообразным является отбор текстов такой тематики, которая вызовет мотивацию работать с этими текстами, извлекать информацию не только учебного, но и фактологического и культуроведческого характера, что осуществимо на более сложных текстах, которые могут осилить только студенты с уровнем B1 и B2.

Этап первичного чтения текста. На уровне A2 достижимо только понимание общего смысла учебного текста при условии медленного прочтения, что не соответствует технике проведения диктогlossа, которая предполагает аутентичный текст, читаемый в нормальном темпе. На уровне B2 происходит умение оперативно понять основной смысл текста или найти в нем нужную информацию. Следовательно, на уровне B1 студенты уже способны понять смысл текста – пусть при восприятии его вторично, и найти в нем необходимую информацию.

³ URL: <https://esolexams.ru/cefr/> (дата обращения: 01.02.2020).

Таблица 1

Уровни владения языком по Общеввропейской шкале
и соответствующие им навыки и умения

Уровень по Общеввропейской шкале	Общие навыки и умения	Учебные навыки и умения
A1 Breakthrough (начальный уровень)	Понимание несложной фактической информации, основных инструкций. Умение заполнять анкеты. Умение принимать участие в разговоре, но только на знакомую тему	Понимание несложных инструкций и объявлений. Умение переписывать нужную информацию фактического характера с доски или из текста объявления. Понимание указаний преподавателя насчет домашнего задания и времени и месте занятий
A2 Первый уровень (Level 1) Elementary – Pre-Intermediate	Понимание некоторой фактической информации (этикетки, знаки и т. д.) и простых текстов учебного характера на знакомую тему. Умение выражать простые мнения в знакомом контексте. Умение заполнять формы, анкеты, писать несложные письма	Понимание общего смысла текста учебного характера, если текст читается медленно. Понимание мнений, которые просто сформулированы. Умение написать короткий текст
B1 Второй уровень (Level 2) Intermediate	Умение высказывать мнение на темы общекультурного характера и обсуждать абстрактные вопросы, используя ограниченный набор средств выразительности. Понимание объявлений и инструкций на слух. Понимание смысла нетипичной информации, но на знакомую тему. Умение писать письма и делать заметки на знакомые темы	Понимание инструкций со слов преподавателя. Понимание большинства обращений и указаний. Умение записать знакомую и незнакомую информацию во время лекции, если лекция проходит под диктовку
B2 Третий уровень (Level 3) Upper-Intermediate	Умение понимать инструкции и советы в деталях и находить в тексте необходимую информацию. Умение принимать участие в беседе на ряд тем. Умение конспектировать и писать письма на нетипичные темы	Умение понять основной смысл текста быстро или найти в нем необходимую информацию. Умение конспектировать для дальнейшего использования конспекта при написании сочинения или подготовки к экзамену. Умение выступить на известную тему, ответить на вопросы фактического характера

Этап вторичного чтения текста и делания заметок. Указанное в уровне B1 умение записать некоторую информацию во время лекции, когда лекция проходит под диктовку, подходит для успешного осуществления данного этапа задания «Диктоглосс», так как на этом этапе учащимся предлагается не только прослушать текст, но и вычлнить и успеть записать важную информацию, ключевые слова и фразы. Умения заполнять анкеты, формы, писать простые письма, которое указано в уровне A2, для данного задания недостаточно.

Этап сопоставления заметок, обсуждения, комментирования. Коммуникативный подход предполагает общение во время занятий только на иностранном языке. Следовательно, обсуждение услышанного дважды текста и комментирование сделанных заметок должно осуществляться только на иностранном языке. Для того чтобы данная коммуникация прошла успешно и студенты вы-

дали конечный продукт – текст, составленный на основе их заметок, у них должен быть сформирован коммуникативный навык в достаточной мере. Умения написать короткую историю, которое входит в список умений уровня A2, недостаточно для данной цели. Студентам с уровнем владения иностранным языком B1 уже присуще умение высказывать мнение на общекультурные темы и абстрактные вопросы, что способствует успешному выполнению задания «Диктоглосс».

Таким образом, для успешного выполнения задания «Диктоглосс» уровень владения иностранным языком должен быть не ниже, чем B1.

Сформированность у преподавателя иностранного языка лингвокомпьютерной компетенции. Формирование иноязычной лингвокомпьютерной компетенции у студентов требует ее наличия у преподавателей, что проявляется в организации самостоятельной

работы студентов с использованием информационных технологий, в компьютерной образовательной среде.

При определении лингвокомпьютерной компетенции преподавателя существует несколько терминов – например, лингвомультимедийная компетентность [6], ИКТ-компетентность [7]. Тем не менее смысл ее неизменный – это когда преподаватель владеет широким спектром информационно-коммуникационных технологий при организации процесса обучения. Следует отметить, что ИКТ выступают в качестве вспомогательного ресурса, не изменяя при этом основной направленности образовательного процесса. В современном мире профессионализм преподавателя определяется не только отличным знанием своего предмета и методики его преподавания, но и адекватным выбором вариантов интерактивного обучения иностранному языку, в правильно разработанном алгоритме учебной деятельности при использовании ИКТ, в применении новых форм контроля самостоятельной работы студентов, обучающихся в компьютерной образовательной среде. Согласно Б.А. Крузе [6], формирование лингвомультимедийной компетенции (мы будем называть ее лингвокомпьютерная компетенция) нужно для участия в разных сферах мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации, и опыт проявления совокупности лингвомультимедийных компетенций в реальной ситуации такой коммуникации, где присутствуют мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий, рефлексивный, когнитивный и поведенческий компоненты. При этом личность преподавателя иностранных языков представляется как полилингвальная и поликультурная.

На сегодняшний день в теории и практике образования растет интерес к исследованиям и разработкам, нацеленным на использование преимуществ и потенциала новых информационных технологий, чтобы интенсифицировать и совершенствовать процесс обучения. Согласно И.Н. Розиной [8], обучение в информационно-коммуникационной среде являет собой абсолютно новую парадигму образования, опирающуюся на операционную эффективность ИКТ, формирует культуру и формируется на основе «особой» культуры обучения (e-learning culture), кото-

рая определяет и обучаемого (e-learner), и обучающего (e-teacher).

Обучение иностранному языку содействует воплощению цели образования современности, которая охватывает воспитание специалиста-профессионала, работающего во всемирном информационном пространстве и способного своевременно решать профессиональные задачи.

В условиях информатизации образования целесообразно говорить об информационно-образовательной среде. Согласимся с Н.А. Спичко [9] в формулировке образовательной среды в обучении иностранному языку: это система условий, которая создается для достижения конкретного уровня коммуникативной компетенции на иностранном языке и включает предпосылки для развития личности обучающихся. Данные предпосылки обусловлены пространственно-предметным и социальным окружением, средствами, приемами и технологиями обучения. Именно от преподавателя зависит формирование информационно-образовательной среды на своих занятиях.

Сформированность у студента лингвокомпьютерной компетенции. В настоящее время, с учетом ФГОС, существует необходимость формирования так называемых метакомпетенций – более общих компетенций, которые будут востребованы в дальнейшей научной работе и жизни студентов, а не только собственно лингвистических компетенций. Дисциплина «Иностранный язык» в современном мире нацелена на широкую подготовку студентов. Компетентностный подход [10] подразумевает формирование целого ряда компетенций. Развитие компетенций осуществляется в компьютерной обучающей среде, в связи с чем возникает потребность формирования иноязычной лингвокомпьютерной компетенции. Согласно Н.В. Поповой [11], иноязычная лингвокомпьютерная компетенция – это не только умение, но и готовность учащихся пускать в ход электронные ресурсы для того, чтобы совершенствовать свои знания иностранного языка в дальнейшем и постигать свою профессиональную сферу с помощью работы с иноязычными материалами. Так как понятие «информационная компетенция» включает в себя способность обучающихся правильно использовать электронные ресурсы в про-

фессиональных целях, а «иноязычная лингвокомпьютерная компетенция» предполагает наличие у обучающихся знания основ компьютерной образовательной среды и способность использовать эти знания для учебных задач и проектов на иностранном языке, то понятие «иноязычная лингвокомпьютерная компетенция» – более широкое.

Несмотря на то, что многие методисты считают необходимым отслеживать формирование лингвокомпьютерной компетенции обучающихся [12], в настоящее время регламентирующие методические документы дают некую свободу в выборе содержания дисциплин основных образовательных программ и компетенций, формируемых ими. Однако, вне зависимости от изучаемой вузовской дисциплины, междисциплинарное взаимодействие при формировании всех компетенций представляется весьма выраженным. Некоторые ученые [13] отмечают так называемую триаду «профессиональная дисциплина» + «иностранный язык» + «информатика», отвечающую за формирование умений и навыков, необходимых в работе в компьютерной обучающей среде, у учащихся. Данное триединство является базой для организации обучения студентов вуза. На настоящем этапе языкового образования дисциплина «Иностранный язык» направлена не только на формирование коммуникативной компетенции, но и так называемых метакомпетенций, которые будут необходимы в научной работе и при изучении других вузовских дисциплин. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» нацелена на более широкую подготовку студентов, нежели просто на формирование коммуникативной компетенции. Согласимся с Е.Н. Солововой [13] в том, что студентам нужно готовиться не только к предметному, прикладному, но и к научно-исследовательскому и, возможно, к организационно-управленческому видам деятельности в дальнейшем. Дисциплина «Иностранный язык» должна участвовать в формировании инструментальных и системных компетенций, которые можно назвать общенаучными.

В современном мире заметно активное развитие информационных технологий, они проникают во все общественные сферы, в том числе в сферу преподавания иностранного языка. Внедрение информационно-коммуникационных технологий означает нововве-

дения в методике преподавания иностранного языка.

Многие методисты и преподаватели активно используют электронный лингвистический корпус для достижения более высоких результатов в обучении иностранному языку. Они отмечают, что корпусная технология дает возможность добиться интенсификации процесса обучения лексике изучаемого языка. В настоящее время темпы развития общества нарастают, в результате чего в обороте иностранного языка появляются новые слова, которые раньше были известны только небольшому кругу профессионалов. В связи с этим существуют сомнения в эффективности обучения лексике иностранного языка. В образовательном процессе используются учебники, которые не успевают за развитием общества и речевого оборота иностранного языка, потому что от написания учебного пособия до его использования проходит как минимум год, а за это время в язык уже вошли и закрепились новые речевые обороты, которые не отражены в этом учебнике. Поэтому использованная в данном учебном пособии лексика становится неактуальной или устаревшей в современной коммуникативной среде. Вышеперечисленные причины заставили методистов задуматься о том, как обучать современной лексике иностранного языка, чтобы выполнять основную цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции, которая позволяет эффективно общаться на иностранном языке.

Лингвистический корпус – универсальное решение проблемы неактуальности лексики в учебных пособиях. Лингвистические корпуса, в которых используется актуальная на сегодняшний день иноязычная лексика, можно найти в сети Интернет в открытом доступе. Как справедливо отмечает В.В. Клочихин [14], использование языковых данных электронного лингвистического корпуса в процессе обучения иностранному языку поможет обучающимся овладеть современным значением многих лингвистических единиц.

Рассмотрим более подробно использование лингвистического корпуса и его влияние на формирование лингвокомпьютерной компетенции. Как определяет П.В. Сысоев [15], лингвистический корпус – это массив текстов, приведенный в единую систему по осо-

бым признакам (языку, жанру, времени создания, тексту, автору и т. п.) и снабженных системой поиска. Лингвистический корпус может включать тексты разного характера: письменные (газетные, журнальные, из литературы), тексты радио- и телепередач. В корпусе зафиксировано расположение каждого слова по отношению к другим словам и учитывается частота его использования.

При проведении комплексного задания «Диктогloss» преподаватель использует аутентичные тексты, в которых использованы коллокации изучаемого языка, что наряду с использованием лингвистического корпуса способствует формированию коллокационной компетенции студентов.

Заключение. Основываясь на вышеизложенной информации, можно сделать вывод, что в современном мире формирование коммуникационной компетенции (в которую входит и формирование коллокационной

компетенции) может быть выполнено только при наличии следующих условий: сравнительно высокий уровень владения иностранным языком (не ниже B1), высокая мотивация студентов принимать участие в интерактивном обучении, сформированность лингвокомпьютерной компетенции как у преподавателя, который создает информационно-образовательную среду, так и у студента, который учится в этой среде.

Современные формы организации занятий, такие как лингвистический корпус и комплексное задание «Диктогloss», способствуют формированию коллокационной компетенции студентов. Однако для успешного выполнения данных заданий следует повышать уровень лингвокомпьютерной компетенции педагога и обучаемого, а также повышать общий уровень владения иностранным языком и мотивацию принимать участие в интерактивном обучении.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Аксенова И.Н. Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 181. С. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 2010. 192 с.
5. Аксенова И.Н. Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктогloss» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 70-78. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78
6. Крузе Б.А. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 22 с.
7. Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2010. № 13. С. 118-130.
8. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований // Образовательные технологии и общество. 2005. Т. 8. № 2. С. 257-265.
9. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 44-48.
10. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. Великий Новгород, 2005. 237 с.
11. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 248 с.
12. Geissler J.E., Horridge P. University students' computer knowledge and commitment to learning // Journal of Research on Computing in Education. 1993. Vol. 25 (3). P. 347.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: Просвещение, 2010. 239 с.
14. Ключихин В.В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 69-80. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80
15. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99-111.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A New Dictionary of Methodic Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, Ikar Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
2. Aksenova I.N. Rol' kollokatsiy v formirovaniy leksicheskikh navykov rechi [The role of collocations in the formation of the lexical speech skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25. (In Russian).
3. Podlasy I.P. *Pedagogika: Novyy kurs: v 2 kn. Kn. 1: Obshchiye osnovy. Protsess obucheniya* [Pedagogy: New Course: in 2 bks. Bk 1: General Basics. Learning Process]. Moscow, Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2010, 576 p. (In Russian).
4. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovaniye motivatsii ucheniya* [Development of Learning Motivation]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010, 192 p. (In Russian).
5. Aksenova I.N. Lingvodidakticheskiy potentsial kompleksnogo zadaniya «Diktogloss» [Linguodidactic potential of the complex task "Dictogloss"]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 70-78. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78. (In Russian).
6. Kruze B.A. *Formirovaniye lingvomul'timedeynoy kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of the Linguistic-Multimedia Competence of the Future Foreign Language Teacher. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Nizhny Novgorod, 2009, 22 p. (In Russian).
7. Evstigneyev M.N. Kompetentnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2010, no. 13, pp. 118-130. (In Russian).
8. Rozina I.N. Pedagogicheskaya komp'yuterno-oposredovannaya kommunikatsiya kak prikladnaya oblast' kommunikativnykh issledovaniy [Pedagogical computer-mediated communication as an applied area of communicative research]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo – Educational Technology and Society*, 2005, vol. 8, no. 2, pp. 257-265. (In Russian).
9. Spichko N.A. Obrazovatel'naya sreda v obuchenii inostrannym yazykam [Educational environment in foreign languages teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2004, no. 5, pp. 44-48. (In Russian).
10. Isayev V.A. *Obrazovaniye vzroslykh: kompetentnostnyy podkhod* [Adult Education: Competency-Based Approach]. Veliky Novgorod, 2005, 237 p. (In Russian).
11. Popova N.V. *Professional'no-oriyentirovanny uchebnik po inostrannomu yazyku novogo pokoleniya: mezhdistsiplinarnyy podkhod* [New Generation Professional-Oriented Foreign Language Textbook: An Interdisciplinary Approach]. St. Petersburg, Polytechnic University Publ., 2011, 248 p. (In Russian).
12. Geissler J.E., Horridge P. University students' computer knowledge and commitment to learning. *Journal of Research on Computing in Education*, 1993, vol. 25 (3), p. 347.
13. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs* [Methods of Foreign Languages Teaching. Basic Course]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010, 239 p. (In Russian).
14. Klochikhin V.V. Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii obuchayushchikhsya na osnove elektronnoy lingvisticheskogo korpusa [Development of collocational competence of students on the basis of electronic linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 69-80. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80. (In Russian).
15. Sysoyev P.V. Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in teaching foreign languages]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1 (9), pp. 99-111. (In Russian).

Информация об авторе

Аксенова Инга Николаевна, преподаватель кафедры иностранных языков. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ingaksenova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>

Поступила в редакцию 06.02.2020 г.
 Поступила после рецензирования 24.02.2020 г.
 Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Inga N. Aksenova, Lecturer of Foreign Languages Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: ingaksenova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>

Received 6 February 2020
 Reviewed 24 February 2020
 Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-65-74
УДК 37.013.2

Формирование социокультурных умений студентов посредством исследовательского проекта «Мода» в процессе профессиональной иноязычной деятельности

Наталья Николаевна МИХЕЕВА, Раиса Григорьевна ГУСЕВА
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при правительстве Российской Федерации»
125993, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский пр-т, 49
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5408-1550>, e-mail: NNMikheeva@fa.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2309-050X>, e-mail: RGGuseva@fa.ru

Development of social and cultural skills of students through the research project “Fashion” in the process of professional foreign language activity

Natalia N. MIKHEEVA, Raisa G. GUSEVA
Financial University under the Government of the Russian Federation
49 Leningradskiy Ave., Moscow 125993, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5408-1550>, e-mail: NNMikheeva@fa.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2309-050X>, e-mail: RGGuseva@fa.ru

Аннотация. Актуальность исследования обоснована важностью формирования социокультурной компетенции студентов как компонента профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции при обучении будущих специалистов любого профиля в целях развития их способности к успешному межкультурному взаимодействию. Раскрыта специфика формирования социокультурных умений будущих специалистов на примере исследовательского проекта. Исследовательский проект на основе темы «Мода. Деловой стиль» представлен как эффективный инструмент для познания обучающимися иноязычной культуры на ценностном уровне, установления непосредственных связей с иноязычным обществом, развития вторичной языковой личности, а также способности обучающихся исследовать, анализировать и критически оценивать тот языковой материал, с которым они работают в процессе обучения иностранному языку для специальных целей. Определены принципы, на которых строится процесс развития социокультурных умений студента, раскрыты содержание и структура социокультурных умений. Обоснован дидактический потенциал темы «Мода» для формирования социокультурной компетенции. Раскрыты этапы работы над лингвистическим материалом по теме и показаны исследовательские шаги решения поставленной задачи. Полученные результаты имеют практическое значение и могут быть использованы при решении актуальных педагогических задач, направленных на подготовку будущих бакалавров к успешной межкультурной иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: социокультурные умения; иностранный язык для специальных целей; исследовательский проект; дидактический потенциал проектной деятельности

Для цитирования: Михеева Н.Н., Гусева Р.Г. Формирование социокультурных умений студентов посредством исследовательского проекта «Мода» в процессе профессиональной иноязычной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-65-74

Abstract. The relevance of the study is substantiated by the importance of the development of students' social and cultural competence as a component of professional foreign-language communicative competence in the training of future specialists of any profile in order to develop their ability for successful intercultural interaction. We reveal the peculiarity of the development of social and cultural skills of future specialists on the example of a research project. Research project based

on the theme "Fashion. Business Fashion" is presented as an effective tool for learning foreign language culture at the value level, establishing direct links with foreign-language society, developing a secondary language personality, as well as the ability of students to explore, analyze and critically evaluate the language material with which they work in the process of learning a foreign language for special purposes. We determine the principles, on which the process of developing a student's social and cultural skills is based, reveal the content and structure of social and cultural skills. The didactic potential of the topic "Fashion" for the development of social and cultural competence is substantiated. The stages of work on linguistic material of the topic are disclosed and the research steps of solving the problem are shown. The results obtained are of practical importance and can be used in solving pedagogical problems while preparing future bachelors for successful intercultural foreign language communication.

Keywords: social and cultural skills; foreign language for special purposes; research project; didactic potential of project activity

For citation: Mikheyeva N.N., Guseva R.G. Formirovaniye sotsiokul'turnykh umeniy studentov posredstvom issledovatel'skogo proyekta «Moda» v protsesse professional'noy inoyazychnoy deyatel'nosti [Development of social and cultural skills of students through the research project "Fashion" in the process of professional foreign language activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-65-74 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональное иноязычное образование, как важнейшее и необходимое на сегодняшний день средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста любого профиля, направлено на решение не только практико-ориентированных задач, но и на развитие личности специалиста, в том числе его способности к успешному межкультурному взаимодействию.

Целью исследования является раскрытие возможностей исследовательского проекта в формировании социокультурной компетенции студентов, в развитии способности исследовать, анализировать, критически оценивать тот языковой материал, с которым они работают в процессе обучения иностранному языку для специальных целей. При реализации социокультурного развития средствами иностранного языка основной задачей методической работы преподавателя высшей школы является отбор соответствующих аутентичных материалов, а также поиск и использование дополнительных аутентичных материалов, необходимых для изучения иностранного языка для специальных целей.

Одним из методов развития социокультурных умений будущих специалистов является использование исследовательского проекта «Язык моды». Мода является универсальным культурно-историческим явлением,

которое влияет практически на все аспекты человеческой деятельности. Демонстрируя внешние формы культуры, мода имеет свое определенное внутреннее содержание, которое проявляется в самых различных сферах деятельности человека: искусстве, литературе, науке, политике, религии и некоторых других сферах.

Соизучение культуры и языка народа, пользующегося этим языком как средством общения, С.Г. Тер-Минасова называет главным принципом овладения иностранным языком. Однако она выделяет и второй не менее важный принцип: процесс изучения французского языка обязан сочетаться с изучением родного языка, а также родной культуры [1, с. 31].

ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПРИНЦИПЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА, КОМПОНЕНТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Социокультурность может рассматриваться и как фундаментальное понятие, и как научная категория, что является основой для выработки связанных с ней абстрактных понятий. Социокультурный подход к преподаванию иностранного языка способствует рассмотрению и пониманию культуры другого народа сквозь призму собственной культуры, помогает приобщиться к мировой культуре с помощью родного и иностранного языков.

Новое знание при постижении чужой культуры формируется в том случае, когда субъект побуждается к этому необходимостью искать различия между образами своей и чужой культуры и выяснять суть этих различий [2, с. 19].

Социокультурный подход раскрывается через принципы:

- культуросообразности (принятие во внимание человеческих условий и культуры данного общества в воспитательно-образовательном процессе), который предполагает включение в содержание образования культурных элементов социального окружения; построение процесса обучения на общечеловеческих и национальных ценностях, в том числе ценностях народа, язык которого изучается. Данные ценности проявляются в традиционных взглядах людей на человека, его деятельность. Они проявляются в традициях, устоявшихся нормах;

- интеграции страноведческого, лингводидактического содержания, интеграции познавательной и коммуникативной деятельности. Коммуникация может осуществляться непосредственно при общении с носителями языка, либо опосредованно в форме переписки при подготовке, к примеру, к участию в международной конференции;

- технологичности. Данный принцип определяет необходимость и целесообразность использования мобильных технологий, которые позволяют хранить и передавать информации разных форматов (текстовой, графической, видео-, аудио-); использовать их в качестве информационно-справочных ресурсов.

Анализ педагогической и научно-методической литературы показывает, что само понятие «технология» может трактоваться абсолютно по-разному, так как каждый исследователь рассматривает в этом понятие разные особенности. В широком смысле «технология» применительно к обучению иностранному языку в неязыковом вузе понимается как совокупность разнообразных приемов и методов, которые помогают в овладении иностранным языком как средством межкультурной профессиональной коммуникации [3].

Коммуникативная направленность самого процесса обучения иностранному языку для специальных целей подразумевает фор-

мирование и также дальнейшее развитие навыков и умений использования иностранного языка для речевого иноязычного межкультурного общения в рамках «специалист–специалист», «специалист–неспециалист» с учетом ситуативных, а также личностных факторов, определяющих сложную и многогранную специфику иноязычного межкультурного речевого поведения.

Таким образом, можно сделать промежуточный вывод о том, что современный инновационный воспитательно-образовательный процесс и современные технологии обучения представляют собой смешение разнообразных, известных на сегодняшний день современной педагогике методик, практик, педагогических теорий, подходов и средств.

Считается, что на многих занятиях по иностранному языку понятие культуры часто сводится к еде, ярмаркам, фольклору и статистическим фактам, однако влияние культуры на изучение языка гораздо шире и намного сложнее.

Большинство существующих учебников французского языка для неязыковых специальностей, содержащих социокультурный компонент, можно разделить на три категории. Первая категория включает в себя книги, которые отражают родную культуру студентов российских вузов (исходную культуру). Вторая категория фокусируется на культуре страны (стран), язык которой изучается (целевая культура). Третья категория представлена учебниками, которые включают культуру франкоязычных стран и стран, где французский не является родным языком (международная целевая культура). Тем не менее до сих пор остается открытым вопрос о том, что такое изучение социокультурных феноменов в рамках своего профиля, как оно должно наиболее эффективно происходить на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

На наш взгляд, ведущей технологией обучения (ровно, как и формирования социокультурных умений) является технология, при которой языковой материал рассматривается как средство реализации межличностного общения. Одно из основных формируемых умений – умение производить и воспринимать устные и письменные иноязычные тексты в контексте определенных сфер и ситуаций межкультурного общения.

Для успешного овладения социокультурными умениями нужно усвоить иноязычную культуру на приоритетном, ценностном уровне, что позволит сформировать менталитет. Познавая культуру другой страны, представленную не только в ее материальном воплощении, но и в языковых проявлениях, можно развивать и поддерживать интерес учащихся к изучению иностранного языка. Использование социокультурного подхода в ходе изучения иностранного языка помогает более глубоко раскрыть все составляющие функциональной социокультурной грамотности. В частности, изучая деловую культуру, необходимо обращать внимание на межкультурные различия и общие черты культур для выбора стиля общения и формы поведения в различных ситуациях общения.

Структура социокультурных умений содержит компоненты знаний, умений, навыков, способностей и качеств [4, с. 16].

1. Когнитивный компонент. Знания о/об: реалиях страны изучаемого языка, характерных для определенных тем коммуникации; эквивалентности и безэквивалентности языковых единиц родного и иностранного языка; позволяющих способах передачи реалий родного языка на иностранный; характерных чертах вербального и невербального поведения в иноязычной культуре страны изучаемого языка; специфических и уникальных особенностях культуры родного и изучаемого языков в мировосприятии и мировидении их носителей.

2. Операционно-деятельностный компонент. Умения: распознавать социокультурные проявления иноязычной языковой среды и социокультурные особенности языковых носителей; непредвзято относиться к культуре и истории страны изучаемого языка; следовать нормам этикета, уважать традиции и стиль жизни носителей другого культурного общества; преподносить информацию о родной культуре в условиях иноязычной среды.

3. Операционно-деятельностный компонент. Навыки: распознавать лексические единицы, выражения и фразы, отражающие культурные особенности страны изучаемого языка; распознавать носителей культурной информации.

4. Личностный компонент. Способности и качества: культуроведческая наблюда-

тельность; лингвокультуроведческая наблюдательность; социолингвистическая наблюдательность; социокультурная восприимчивость; социокультурная непредвзятость; способность к социокультурному образованию.

Анализ разных моделей социокультурных умений показывает, что основными ее единицами являются лингвострановедческие единицы, которые позволяют сформировать культуроведческие знания. Лингвострановедение соотносится с включением в образовательный процесс явлений культуры. При этом соизучение языка и культуры способствует формированию поликультурной личности. Следовательно, можно считать, что основная задача при развитии социокультурных умений сводится к воспитанию поликультурной языковой личности будущего экономиста.

Успешность сформированности социокультурных умений в большей степени, считает Д.Г. Шумаков, зависит от «адекватности процесса иноязычного образования требованиям вариативного социокультурного окружения, отражающего наиболее значимые и типичные сферы социокультурной деятельности» [5, с. 163].

П.В. Сысоев при разработке своей собственной модели формирования социокультурных умений ставит цель – разрешить наиболее важные вопросы, связанные с соизучением языка и культуры и формированием социокультурной компетенции. Его модель формирования личности субъекта диалога культур средствами иностранного языка подразумевает переход учащихся от этноцентризма к культурному диалогу. Исследователь указывает, что создание УМК по иностранному языку на основе предложенной модели позволит [6, с. 188]: осознать, что все культуры вправе существовать и могут оцениваться только с точки зрения их собственных норм и ценностей; идентифицировать себя как поликультурную личность, которая относится сразу к нескольким типам и видам культур; научиться определять свое место в мировом спектре культур; рассматривать себя как культурно-исторический субъект своей страны, области, региона, города, деревни и т. д.

Модель П.В. Сысоева содержит три условных составляющих [6, с. 188]:

1) стадия овладения иноязычной культурой, включающая: этноцентризм – начальное знакомство с иноязычной культурой; культурное самоопределение; диалог культур;

2) культурная вариативность – является ключевым моментом в обучении иностранному языку на всех его этапах;

3) факторы, оказывающие влияние на формирование представлений об иноязычной культуре.

Особое значение обучение учащихся и студентов культурной вариативности и культурному многообразию, по мнению П.В. Сысоева, приобретает в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» [7].

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ И ЕГО ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Так как социокультурные реалии динамично развиваются, то содержание социокультурных умений также находится в процессе непрерывного изменения. Соответственно, на занятиях по иностранному языку необходимо использовать такие средства формирования социокультурных умений, которые отражают данные изменения. Одним из таких динамичных феноменов является исследовательский проект «Язык моды». Чтобы жить, созидать и творить в этом глобальном мире, необходимо знать язык, и не просто знать, а владеть им.

Нужно сказать, что проекты, предназначенные для обучения иностранному языку, имеют как общие для всех проектов черты, так и отличительные особенности, среди которых можно выделить:

1) использование языка в ситуациях, которые максимально приближены к условиям реального общения, что очень важно для социализации современных школьников как процесса усвоения ими определенных ценностей и норм, получения социокультурных и лингвокультурологических знаний, которые позволяют учащимся функционировать как полноправный член общества;

2) акцент необходимо сделать на самостоятельной работе обучающихся (групповой и индивидуальной);

3) выбор темы вызывает огромный интерес для обучающихся и непосредственно

связан с условиями, в которых выполняется проект;

4) производится отбор языкового материала, типов заданий и определенной последовательности работы в соответствии с целью и задачами проекта;

5) презентация результата.

Например, нижеприведенные проекты предусматривают ведение исследовательской работы.

1. Faites le projet sur le sujet: “L’économie de la fonctionnalité: un modèle économique innovant?”. 2. “Les entreprises et les territoires: l’alliance comme réponse aux défis du développement économique”.

Обобщая перечисленные этапы создания проекта, необходимо сказать, что подобные этапы описаны учеными еще в одной классификации, но уже в несколько более сокращенной форме. Упомянутую классификацию принято называть «Правилом пяти П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Хотя сам процесс создания является весьма важным в ходе осуществления проектной деятельности, как правило, решающим становится заключительный этап – его презентация.

Во-первых, важно выбрать наиболее подходящий стиль изложения содержания созданного проекта. Во-вторых, этап представления публике готового проекта так важен по причине заложенного в нем большого учебно-воспитательного эффекта. Это значит, что в ходе презентации обучающиеся учатся «аргументированно излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предьявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта». Как отмечает С.Г. Старицына, важным итогом проектной деятельности является возникновение у участников положительных впечатлений от полученных результатов, формирование чувства уверенности в своих знаниях и умениях [8, с. 84].

Существует еще один важный элемент проектной деятельности при обучении иностранному языку. Это его специфика, вытекающая из целей и задач, стоящих перед учителем. Как известно, большое влияние на развитие языка любого народа оказывает его культура. Участие обучающихся в межкультурном диалоге «требует высокого уровня

коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения».

В данном исследовании мы рассмотрим тему моды как в широком, так и в более узком аспекте деловой моды и дресс-кода в рамках знакомства будущих специалистов с культурой страны ИЯ.

Мода является универсальным культурно-историческим явлением, которое влияет на все аспекты человеческой деятельности. Демонстрируя внешние формы культуры, мода имеет внутреннее содержание, которое проявляется в различных сферах: искусстве, литературе, науке, политике, религии. Сегодня мода уже не является приоритетом узкого аристократического круга. Она вошла в жизнь обычного человека, диктуя обществу, что и как носить. Правильный выбор одежды является залогом успешного формального и неформального общения, деловых встреч, переговоров, потому что первое впечатление человек производит благодаря своему внешнему виду. Предметы одежды и аксессуары известных производителей и дизайнеров свидетельствуют о высоком статусе человека. Будучи самым многомерным явлением современной жизни, проникающим в большинство сфер человеческой деятельности, мода исследовалась учеными разных отраслей знаний: философами, социологами и лингвистами.

Мода демонстрирует тот или иной период, отражает потребности людей, учитывает временные рамки. Так, изменение социальной роли женщины отразилось в стиле и крое одежды (брючный стиль, деловой стиль). Стоит отметить, что у самой моды есть тенденция влиять на развитие социума, даже задавать путь его развития. Например, стиль одежды может говорить о статусе или интересах человека.

На примере языка моды мы, педагоги, можем на своих занятиях решать не только практические задачи обучения, но и расширять лингво-культурологический кругозор студентов и подготовить их к успешной межкультурной коммуникации, в том числе и в деловой сфере. На занятиях по иностранному языку, используя задания, связанные с анализом текстов по теме «мода», «деловая мода» (см. примеры данного контента), мы можем решать и воспитательные задачи, например, формирование нравственно-эстети-

ческих ценностей [9, с. 18]. Иноязычное профессиональное образование должно формировать у будущих специалистов свою точку зрения, самостоятельную позицию, личностную оценку значимости тех знаний, которые они получают в процессе обучения.

Мода является также и одним из регуляторов человеческого поведения. Она регулирует культурно-речевое поведение и раскрывается в мобильном, динамичном, избыточном обществе. Мода представляет собой попытку следить за новыми явлениями и активна в социуме, где присутствуют разнообразные и конкурирующие образцы, между которыми нужно осуществить выбор.

В русском языке есть различие между такими понятиями, как «мода» и «фэшн». Мода отображает культурные, временные, декоративные, стилистические, социальные особенности. Понятие «фэшн» используется в деловом разговорном русском языке. Данное слово уместно со словосочетаниями «фэшн-индустрия» «фэшн-бизнес».

Большинство ученых считают, что основными «носителями» языка моды являются печатные СМИ, в частности, гляцевые журналы.

У современного человека восприятие моды приходит через призму современных гламурных журналов, журналов мод, рекламных сайтов, показов/демонстрации одежды на подиуме, телевизионных передач о моде, тематических видео в Интернете.

Стоит заметить, что французские газеты и их интернет-версии тоже не обходят стороной вопросы моды, в том числе, когда речь идет о новых модных тенденциях в деловом стиле одежды (<https://www.lefigaro.fr/mode-homme/la-mode-passe-le-style-reste-20200120>).

Задачей специализированных СМИ является предложение определенного продукта покупателю, информирование читателей, использование нововведений, стимулирование тенденции к обновлению, продвижение модных стандартов и принятие их потребителем. СМИ также важно уловить современные тенденции, понять предпочтения аудитории. Для достижения своих целей при общении со своими читателями СМИ используют определенные языковые принципы и особенности, а также психологические технологии манипулирования, реализуемые с помощью языковых структур и средств.

Значения слов передают и отражают образ жизни общества, поэтому важно рассмотреть особенности языка и моды как межкультурное взаимодействие. Изменения в сфере моды происходят стремительными темпами, которые находят свое отображение и на вербальном уровне. На сегодняшний день лингвистический аспект языка моды недостаточно исследован. Необходимо отметить, что сфера употребления лексики моды значительно шире отдельно взятой профессиональной отрасли. Данную лексику можно услышать и в повседневной жизни, и на страницах различных изданий; она используется и специалистами, и потребителями.

В состав лексики моды входят лексические единицы для обозначения предметов одежды, обуви, головных уборов, причёсок, аксессуаров, модных стилей и течений, названия коллекций высокой моды, названия брендов и производителей одежды и аксессуаров, профессиональная лексика высокой моды. Как известно из лингвистики, ядро лексико-семантической группы «мода» составляют субстантивы «вкус», «стиль» и «гламур», а периферию составляют лексемы, входящие в лексико-семантические группы «вкус» (элегантность, пошлость, вульгарность, кич), стиль (имидж) и «гламур» (роскошь, шик, богемность, элитарность, престиж, марка).

Язык моды связан с определенными дискурсивными практиками, которые способствуют созданию специфического тезауруса, внутри которого происходит постоянное образование новых лексических единиц для обозначения новых явлений. Развитие прессы, в особенности модных женских журналов, в условиях информационной глобализации также ведет к широкому использованию иноязычной лексики: “L’anvin, ce n’est pas seulement des vêtements du soir et du *tailoring*”, “Même les vêtements plus *street* peuvent rester fins et sensoriels”. Также существует определенная группа слов, связанная с женскими профессиями. Часто в этих словах присутствуют иноязычные лексические единицы: визажист (фр. *visage* – лицо; специалист по макияжу); имиджмейкер (англ. *image* – образ, изображение; *maker* – создатель, специалист создающий образы); копирайтер (англ. *copy* – копия, *writer* – автор, составитель текстов).

Следует отметить, что примечательной особенностью лексического слоя фэшн-текстов является накопление большого количества ярких прилагательных для обозначения цвета, оттенков, принтов в сочетании с другими прилагательными: «розовое золото, белое золото, розовые сапфиры»; “une palette en clair-obscur, avec des jeux de gris, de taupe, de beige, de camel” (эти и следующие примеры взяты из журнала Vogue № 12 за декабрь 2018, французской версии – Vogue 19 février 2019, Elle № 3866 24 janvier 2020 и сайта газеты Lefigaro.fr).

Одной из лингвистических особенностей текстов о моде на морфолого-синтаксическом уровне является большое количество описательных конструкций [10, с. 347]: 1) существительное + существительное: «ощущение легкости», «мания величия», «ода радуге», «блеск драгоценностей»; “toutes les images du défilé”, “10 détails mode”, “automne-hiver”, “les tendances beauté”; “des chaussures couleur chair”; 2) прилагательное + существительное: «элегантная жизнь», «простые истины», «естественная красота», «ответственное потребление», «высшая проба», «глобальный тренд», «блестящий образ»; “11 pièces ultra désirables”, “les décors les plus spectaculaires”, “29 sacs extraordinaires imaginés”, “exquises chemises à col noué”, “les pulls en cachemire divin”.

На синтаксическом уровне журналисты модной индустрии искусно используют различные синтаксические средства экспрессии: риторические вопросы («Почему бы не посетить Париж?», «Никогда не носили оборок?», “Le costume-cravate au placard?”, “Vous avez en vie de vous envelopper dans le flout outdoux d’une doudoune?”) и восклицательные предложения (“Le costume est mort, vive le costume!”).

С целью привлечения внимания читателя также используется большое количество побудительных предложений: «Первыми ознакомьтесь с новой коллекцией», «Создай свой образ и обрети уверенность», «Подбираем туфли и клатчи», «Выбираем главный модный атрибут», “Feuilletez en avant-première quelques pages du numéro de mars de Vogue Paris”, “Participez à la seconde édition de Vogue Expérience”.

Что касается графических особенностей фэшн-текстов, отметим, что графика и пунк-

туация носят свободный характер и не подчиняются жестким правилам оформления статей или расстановки знаков препинания.

Особое расположение материала на страницах газет или страницах журналов, варьирование шрифтов, цветные контрасты, оригинальные запоминающиеся зрительные образы, – все это в сочетании с удачным текстом должно эффективно воздействовать на читателей. Заголовок играет значительную роль в фэшн-текстах – это первое, что бросается в глаза при чтении модного журнала. Как правило, он выделяется крупным шрифтом, чем лучше заголовок выполняет функцию привлечения внимания, тем выше читательский интерес, а соответственно, и тираж. Под заголовком обычно расположен подзаголовок – основная информация в сжатой форме о содержании публикации. Каждая статья в модных журналах имеет свои иллюстрации, эскизы, рекламные постеры. Эти яркие, сочные цвета, несомненно, привлекают внимание читателя, очаровывают его, заманивают в мир моды и красоты.

Итак, как мы видим, лингвистические средства на каждом уровне фэшн-текста выполняют аттрактивную функцию, помогают оставить в подсознании человека более благоприятное впечатление о модных тенденциях и, в результате, значительно повлиять на его желания и действия.

ВЫВОДЫ

Подведем итоги. Подготовка будущего специалиста к межкультурному иноязычно-

му общению происходит в его непосредственной связи с обществом и культурой данного общества. Социокультурную компетенцию будущего бакалавра можно считать одной из наиболее важных составляющих общей коммуникативной компетенции личности. Социокультурная компетенция определяет то, как человек общается, взаимодействует и развивается в социуме; данная компетенция определяет жизненный успех человека. Поэтому основной задачей педагога является создание условий для формирования такой успешной личности. Такой предмет, как иностранный язык обладает всеми средствами для этого. В процессе изучения иностранного языка ученик знакомится с культурными особенностями как своей страны, так и страны изучаемого языка, его нравственно-эстетическими ценностями [9, с. 19].

Таким образом, отметим, что социокультурные умения представляют собой сложное и структурированное понятие, под которым следует понимать компонент коммуникативной компетенции, сформированный за счет некоторых знаний, умений, навыков, способностей и качеств, приобретенных во время формальной и неформальной подготовки к межкультурной коммуникации, что связано с еще одной важнейшей методической задачей педагога – разработкой современных средств оценивания результатов обученности и сформированности личностной компетенции будущего специалиста в рамках изучения иностранного языка для специальных целей [11].

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 31-41.
2. Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С. Учебный ассоциативный словарь русского языка. СПб.: Златоуст, 2017.
3. Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. Тематический словарь терминов по иностранному языку. М.: Флинта; Наука, 2017.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2015. № 11. С. 2-13.
5. Шумаков Д.Г. Модель формирования социокультурной компетенции будущего переводчика на основе эпистемического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. № 7 (123). С. 163-166.
6. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2015.

7. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 261-281.
8. Старицына С.Г. Применение проектной технологии в процессе формирования методических умений у студентов бакалавриата к обучению иностранному языку школьников с особыми образовательными потребностями // *Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения: сб. ст. по итогам 4 Междунар. науч.-практ. конф. / отв.ред. М.А. Молчанова. М.: Белый ветер, 2018. С. 78-86.*
9. Сороковых Г.В., Бобунова А.С. Нравственно-эстетическое обучение и воспитание средствами СДО MOODLE на уроках английского языка // *Иностранные языки в школе*. 2018. № 9. С. 18-24.
10. Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Расширение лингвокультурологического кругозора обучающихся на основе сопоставления реалий в языке и культуре (на примере французского и русского языков) // *Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: сб. ст. по итогам 3 Междунар. конф. М., 2018. С. 347-350.*
11. Сороковых Г.В., Жаркова Т.И., Герасимова А.М., Вишневская Е.М. и др. Современные средства оценивания качества иноязычной компетенции: теория и практика. М.: УЦ «Перспектива», 2019.

References

1. Ter-Minasova S.G. Prepodavaniye inostrannykh yazykov v sovremennoy Rossii. Chto vpered? [Teaching Foreign Languages in Modern Russia. What Lies Ahead?]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2014, no. 2, pp. 31-41. (In Russian).
2. Tarasov E.F., Dronov V.V., Oshchepkova E.S. *Uchebnyy assotsiativnyy slovar' russkogo yazyka* [Educational Associative Dictionary of the Russian Language]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2017. (In Russian).
3. Zharkova T.I., Sorokovykh G.V. *Tematicheskyy slovar' terminov po inostrannomu yazyku* [Thematic Dictionary of Foreign Language Terms]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2017, 320 p. (In Russian).
4. Safonova V.V. Sotsiokul'turnyy podkhod: osnovnyye sotsial'no-pedagogicheskiye i metodicheskiye polozheniya [Sociocultural approach: basic social-pedagogical and methodic provisions]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2015, no. 1, pp. 2-13. (In Russian).
5. Shumakov D.G. Model' formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii budushchego perevodchika na osnove epistemicheskogo podkhoda [Model of formation of socio-cultural competence of the future translator based on the epistemic approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 7 (123), pp. 163-166. (In Russian).
6. Sysoyev P.V. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Librokom Publ., 2015. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniye mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur» [Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of "Dialogue of cultures" and "Non-dialogue of cultures"]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 43, pp. 261-281. (In Russian).
8. Staritsyna S.G. Primeneniye proyektnoy tekhnologii v protsesse formirovaniya metodicheskikh umeniy u studentov bakalavriata k obucheniyu inostrannomu yazyku shkol'nikov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Use of project technology in the process of developing methodic skills of bachelor students to foreign language teaching to students with special educational needs]. *Sbornik statey po itogam 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inklyuzivnoye inoyazychnoye obrazovaniye segodnya: problemy i resheniya»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Inclusive Foreign Language Education Today: Problems and Solutions"]. Moscow, Belyy veter Publ., 2018, pp. 78-86. (In Russian).
9. Sorokovykh G.V., Bobunova A.S. Nравственно-эстетическое обучение и воспитание средствами SDO MOODLE на уроках англиского языка [Moral and aesthetic training and education by means of LMS Moodle at English language lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2018, no. 9, pp. 18-24. (In Russian).
10. Sorokovykh G.V., Zyкова A.V. Rasshireniye lingvokul'turologicheskogo krugozora obuchayushchikhsya na osnove sopostavleniya realiy v yazyke i kul'ture (na primere frantsuzskogo i russkogo yazykov) [Expanding the linguistic and cultural outlook of students based on the comparison of realities in language and culture (on the example of French and Russian languages)]. *Sbornik statey po itogam 3 Mezhdunarodnoy konferentsii «Yazyk i deystvitel'nost'». Nauchnyye chteniya na kafedre romanskikh yazykov imeni V.G.*

Gaka» [Proceedings of the 3rd International Conference “Language and Reality. Scientific Readings at the Romance Languages Department named after V.G. Gak”]. Moscow, 2018, pp. 347-350. (In Russian).

11. Sorokov G.V., Zharkova T.I., Gerasimova A.M., Vishnevskaya E.M. et al. *Sovremennyye sredstva otsenivaniya kachestva inoyazychnoy kompetentsii: teoriya i praktika* [Modern Means of Assessing the Quality of Foreign Language Competence: Theory and Practice]. Moscow, Teaching Center “Perspektiva”, 2019. (In Russian).

Информация об авторах

Михеева Наталья Николаевна, преподаватель. Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: NNMikheeva@fa.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5408-1550>

Гусева Раиса Григорьевна, преподаватель. Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: RGGuseva@fa.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2309-050X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Михеева Наталья Николаевна
E-mail: NNMikheeva@fa.ru

Поступила в редакцию 29.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 19.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Natalia N. Mikheeva, Lecturer. Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: NNMikheeva@fa.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5408-1550>

Raisa G. Guseva, Lecturer. Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: RGGuseva@fa.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2309-050X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Natalia N. Mikheeva
E-mail: NNMikheeva@fa.ru

Received 29 January 2020
Reviewed 19 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

Лингводидактические свойства корпусных технологий**Питирим Юрьевич ЗОЛОТОВ**ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>, e-mail: pitirim93@gmail.com**Linguodidactic properties of corpus technologies****Pitirim Y. ZOLOTOV**Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>, e-mail: pitirim93@gmail.com

Аннотация. В последние два десятилетия корпусные технологии, понимаемые как совокупность средств и методов обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов, как вид информационно-коммуникационных технологий, вызывают большой интерес исследователей и преподавателей иностранных языков. Дано объяснение понятиям «корпусная лингвистика», «корпусные технологии», «лингвистический корпус», «конкорданс». Рассмотрены методы изучения корпусных технологий, представляющие из себя аннотацию, абстракцию и анализ. Приведены достоинства лингвистических корпусов. Описана история возникновения и развития лингвистических электронных корпусов от доцифрового до цифрового периода. Приведены минимальные требования к корпусу текстов, включающие репрезентативность, известный объем корпуса, электронную форму, аннотацию и сбалансированность. Рассмотрена типология лингвистических корпусов. По языку текстов различают одноязычные и многоязычные корпуса, которые, в свою очередь, разделяются на смешанные и параллельные. По языковым данным бывают письменные, устные и смешанные. Корпуса бывают неразмеченными и размеченными. Разметка же бывает трех видов: лингвистическая, метатекстовая и экстралингвистическая. По параметру представленности языкового материала корпуса бывают фрагментированные и нефраgmentированные. По типу доступа они классифицируются на открытые и ограниченные. По жанровому представлению лингвистические корпуса разнообразны. По объему следует различать представительные, иллюстративные и мониторинговые. Изучены дидактические свойства корпусных технологий в области обучения иностранному языку. Предложено деление лингводидактических свойств корпусных технологий на обязательные и факультативные.

Ключевые слова: корпусная лингвистика; корпусные технологии; конкорданс; лингвистический корпус; лингводидактические свойства корпусных технологий

Для цитирования: Золотов П.Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 75-82. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82

Abstract. For the last two decades, corpus technologies, understood as a combination of means and methods of processing and analyzing data of electronic linguistic corpora, as a type of information and communication technology, have attracted great interest of researchers and teachers of foreign languages. We explain the concepts of corpus linguistics, corpus technology, linguistic corpus, concordance. The methods of studying case technologies, which are an annotation, abstraction, and analysis, are considered. The advantages of linguistic corpora are given. The history of the emergence and development of linguistic electronic cases from the pre-digital to digital period is described. Minimum requirements for the corpus of texts are presented. They include representativeness, known volume of the corpus, electronic form, annotation and balance. We consider the typology of linguistic corpora. According to the language of the texts in corpora, there are monolingual and multilingual corpora, which in turn are divided into mixed and parallel ones. Accord-

ing to language data, there are written, oral and mixed corpora. Corpora can be annotated and non-annotated. There are three types of annotation: linguistic, metatextual, and extralinguistic. According to the parameter of representation of the language material of a corpus, there are fragmented and non-fragmented ones. According to the type of access, they are classified as open and restricted. According to the genre representation, linguistic corpora are diverse. The size of a corpus should distinguish between representative, illustrative and monitoring types of corpora. The didactic properties of corpus technologies in the field of teaching a foreign language are studied. The division of the linguodidactic properties of case technologies into mandatory and optional is proposed.

Keywords: corpus linguistics; corpus technologies; concordance; linguistic corpus; linguodidactic properties of corpus technologies

For citation: Zolotov P.Y. Lingvodidakticheskiye svoystva korpusnykh tekhnologiy [Linguodidactic properties of corpus technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 75–82. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

С начала двадцатого века корпусным технологиям было уделено особо пристальное внимание со стороны как отечественных ученых, так и зарубежных исследователей [1–5]. Корпусные технологии появились в *корпусной лингвистике*, разделе языкознания, который разрабатывает, создает и использует различные лингвистические текстовые корпуса. Корпусная лингвистика предлагает, что более точный анализ языка более осуществим с корпусами, собранными в естественном контексте, а также с минимальным экспериментальным вмешательством.

Корпусная лингвистика является своего рода инструментом для других разделов языкознания, позволяющим проводить необходимые исследования в более удобной обстановке, обеспечивая более точными полученными результатами. В дополнение к лингвистическим исследованиям собранные корпуса используются для составления словарей и грамматических справочников.

В корпусной лингвистике выделяется набор методов исследования, которые стараются определить то, как корпусная лингвистика прошла путь от экспериментов к теоретическому фундаменту, проследить путь от данных к теории. Учеными-лингвистами С.А. Уоллисом и Г. Нельсоном в 2001 г. была предложена так называемая перспектива трех «А». Здесь имеются в виду три заглавные буквы следующих понятий: аннотация, абстракция и анализ [6].

Первый из этих терминов, *аннотация* (иначе называемая *разметкой*), заключается в том, что к текстам применяется определен-

ная схема, в которой отдельные элементы текста особым образом маркируются. Следующий этап, *абстракция*, предполагает некий переход от терминологической схемы в теоретическую модель. При абстракции зачастую проводится лингвистическое исследование. *Анализ* является этапом, где используются методы статистики, происходит работа с данными.

У лингвистических корпусов есть ряд достоинств. В 1992 г. Я. Свартвик выделил следующие их преимущества:

- данные корпуса более объективны, чем данные, основанные на самоанализе;
- данные корпуса могут быть легко проверены другими исследователями; также они могут совместно использовать одни и те же данные вместо того, чтобы всегда компилировать свои собственные;
- данные корпуса необходимы для изучения различий между диалектами, регистрами и стилями;
- данные корпуса обеспечивают частоту возникновения лингвистических явлений;
- данные корпуса не только служат иллюстративными примерами, но и теоретическим ресурсом;
- данные корпуса дают важную информацию для ряда областей применения, таких как преподавание языка и лингвистические технологии (машинный перевод, синтез речи и т. д.);
- корпорации обеспечивают возможность полной ответственности лингвистических особенности: аналитик должен учитывать все в данных, а не только избранные функции;

– компьютеризированные корпорации предоставляют исследователям во всем мире доступ к данным;

– корпусные данные идеально подходят для не носителей языка [7].

Тем не менее существуют несколько проблем в лингвистике корпусов, которым ученые в данный момент ищут решение. Среди них стоит выделить проблему репрезентативности, проблему разметки и проблеме представления результатов. Что касается проблемы репрезентативности, то причины ее возникновения можно узреть вследствие закона Ципфа. Согласно этому закону, в любом лингвистическом корпусе частота любого словоупотребления обратно пропорциональна его рангу в таблице частот. Это означает, что редко используемых слов в языке намного больше, чем часто используемых. Соответственно объем корпуса, а также выборка текстов важны для адекватного представления конкретного языка или подязыка.

П.В. Сысоевым было предложено определение лингвистическому корпусу. Автор интерпретирует его следующим образом: «массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т. п.) и снабженных поисковой системой» [2, с. 99]. Лингвистическим корпусом, иначе говоря, является собрание текстов в электронном виде, отобранных по определенным признакам и доступных для качественного и количественного анализа.

Корпусные технологии – это совокупность средств и методов обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов.

Конкорданс – это один из основных инструментов в лингвистике корпусов, который предполагает использование программного обеспечения корпусов для поиска появления определенного слова или фразы. Более подробно этот инструмент будет разобран далее.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Считается, что корпусная лингвистика как раздел языкознания появилась в 60-е гг. XX века. Тем не менее, нельзя не отметить, что корпусная лингвистика имеет долгую предысторию и предпосылки к своему появ-

лению. Конечно, до изобретения вычислительных машин существование электронных корпусов было невозможно, однако в бумажном виде большие объемы текстов существовали задолго до конца второго тысячелетия нашей эры. Доцифровой период в развитии корпусной лингвистики насчитывает несколько веков. Изначально нецифровые корпуса были тесно связаны с религиозными текстами. В качестве примера могут служить симфонии (или конкорданции), являющиеся по своей сути списками слов с указанием стихов из Библии. В дальнейшем появлялись крупные словари, созданные на основе карточек. Данный этап в истории развития корпусной лингвистики можно назвать лексикографическим. Уже на рубеже XX века начинают появляться собрания текстов для лингвистического анализа.

Цифровой этап в развитии корпусной лингвистики начинается с появлением электронных корпусов первого поколения. Самым первым его представителем стал Брауновский корпус (полное оригинальное название – Brown University Standard Corpus of Present-Day American English), авторами которого считаются Н. Френсис и Г. Кучера. Именно этот корпус стал основоположником современной корпусной лингвистики и заложил базовые принципы создания электронных корпусов текстов. Корпус состоит из миллиона слов американских английских текстов, напечатанных в 1961 г. Чтобы сделать корпус сбалансированным, тексты были отобраны в разных пропорциях из 15 различных текстовых категорий: публицистика, тексты бытовой тематики, религиозной, научные тексты, различные типы художественной литературы и т. д.

Составители Брауновского корпуса руководствовались четырьмя критериями для отбора его содержания:

– *происхождение автора и состав текста* (только представители американского варианта английского языка);

– *возможность обработки данных с помощью компьютера*;

– *синхронизация* (создание корпуса началось в 1961 г., поэтому были отобраны тексты из этого года публикации);

– *численное соотношение жанрового разнообразия текстов*.

Сегодня этот корпус считается небольшим и уже устаревшим. Тем не менее, корпус все еще используется. Большая часть его полезности заключается в том, что структура Брауновского корпуса была скопирована другими составителями корпусов. Корпус LOB (Lancaster-Oslo-Bergen; язык – британский английский) и корпус Кошариг (индийский английский) являются двумя примерами корпусов, выполненных в соответствии с Брауновским корпусом. Оба они состоят из 1 миллиона слов письменного языка (500 текстов по 2000 слов каждый), которые были отобраны в тех же 15 категориях, что и Брауновский корпус.

Доступность корпусов, которые настолько схожи по структуре, является ценным ресурсом, например, для исследователей, заинтересованных в сравнении разных вариантов языка. В течение долгого времени Брауновский корпус и корпус LOB были единственными доступными для компьютерной обработки. Поэтому многие исследования в области корпусной лингвистики были основаны на этих корпусах.

Также к первому поколению корпусов относится London-Lund Corpus (LLC). Являясь также небольшим по объему, он был первым корпусом разговорного языка. Он состоит из 100 устных текстов около 5000 слов каждый. Тексты подразделяются на разные категории, такие как спонтанный разговор, спонтанный комментарий, спонтанная и подготовленная речь и т. д. Тексты имеют транскрипцию, а также они содержат подробный просодический разбор речи.

Что касается истории отечественной корпусной лингвистики, то была попытка создания так называемого Машинного Фонда русского языка. Работа по созданию корпуса началась в 1985 г. в Институте русского языка АН СССР. К сожалению, создание корпуса не удалось завершить из-за проблем с финансированием в начале 1990-х гг. Однако корпус русского языка все же был создан в то время. Правда, случилось это на территории Швеции в городе Уппсалы. Уппсальский корпус русского языка, созданный в институте славистики г. Уппсалы, содержал 1 миллион словоупотреблений и порядка 600 текстов.

Электронные корпуса второго поколения приходят в 1990-е гг., когда компьютерные

технологии становятся более совершенными. Среди первых представителей этого периода можно отметить корпус The Cobuild Project/The Bank of English (BoE). Это британский мониторинговый корпус, постоянно пополняющий объем словоупотреблений. 25 % корпуса составляет устная речь, а 75 % – письменная.

Одним из самых значимых корпусов, который часто используется исследователями, является Британский Национальный корпус (часто используемая аббревиатура на английском – BNC). В корпус входят 100 миллионов слов. Как и британский мониторинговый корпус содержит как письменный, так и речевой материал, но в отличие от BoE, Британский Национальный корпус является конечным, то есть после завершения его составления не добавляется больше текстов. Тексты Британского Национального корпуса были выбраны в соответствии с тщательно определенными критериями, чтобы сделать корпус сбалансированным. Тексты были закодированы с разметкой, предоставляющей информацию о текстах, авторах, говорящих.

Позднее были созданы и другие национальные корпуса, в том числе и Американский Национальный корпус (American National Corpus), и Национальный корпус русского языка, содержащие миллионы словоупотреблений.

КРИТЕРИИ И ТИПЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ

Современные лингвистические корпуса должны отвечать ряду критериев или параметров. Первым из таких критериев является *репрезентативность*. Это означает, что корпус должен быть достоверно представительным. Это достигается за счет нужного объема и жанрового разнообразия текстов. Другим важным критерием является *сбалансированность*. Сбалансированный корпус имеет равномерное распределение текстов различных категорий. Важно также и знание *точного объема корпуса*. Это необходимо для исследователей, проводящих количественные исследования. *Электронная форма* – четвертый параметр. Электронный формат представления текста значительно облегчил обработку информации. Наконец, пятым и последним критерием является *разметка* (так-

же используется термин *аннотация*). Аннотация – это «введенная автоматически или вручную лингвистическая или метатекстовая информация обо всех выбранных единицах корпуса: тексте, предложении, текстоформе, морфеме, звуке и т. д.» [8, с. 30].

С течением времени появлялись разные типы корпусов для различных целей. Существуют различные типы классификаций корпусов. Во-первых, классификация корпусов *по языку текстов* предлагает деление корпусов на одноязычные, где все тексты одного корпуса написаны на одном языке, и многоязычные, где тексты корпуса написаны на двух и более языках. Многоязычные корпуса принято делить на смешанные и параллельные. Первые включают в себя тексты, не являющиеся переводом друг друга. Параллельные же корпуса содержат тексты-оригиналы и тексты-переводы. Параллельный корпус также обладает свойством выравнивания, что означает, что тексты и их переводы связаны по предложениям и абзацам. Особым типом корпуса в данной классификации является сравнительный корпус, в котором помимо текста-оригинала присутствуют несколько текстов-переводов. Примером такого корпуса может служить разрабатываемый в Университете Мэриленд в США корпус переводов Библии, насчитывающий несколько тысяч переводов.

По типу языковых данных можно различить три вида лингвистических корпусов. В первую очередь это устные, где содержатся записи и транскрипты устной речи. Наибольшее число корпусов причисляется к письменным. Также существуют смешанные корпуса, которые включают как письменную, так и устную речь, причем, как правило, письменной речи отведена большая доля, чем устной.

Корпусы могут быть как размеченными, так и неаннотированными (то есть без разметки). Характер разметки также является классифицирующим параметром. Разметка бывает (1) метатекстовая, содержащая паспорт текста (информация об авторе и тексте), (2) лингвистическая, которая бывает синтаксической, семантической, морфологической и т. п., и (3) экстралингвистическая, которая содержит информацию о жестах и иных сопровождающих невербальных знаках.

Лингвистические корпуса также могут различаться по жанровому разнообразию. Они могут охватывать весь спектр жанров от разговорных до научных. Также корпуса различаются по объему на представительные (иначе национальные), мониторинговые и иллюстративные. По типу доступа лингвистические корпуса следует разделять на открытые и те, где доступ ограничен. Как правило, последние являются платными.

По представленности языкового материала лингвистические корпуса разделяются на полнотекстовые и n-граммные, или фрагментированные. Суть последних заключается в том, что текст в таких корпусах разбит на небольшие участки, называемыми граммами с целью удобства работы с ними.

Некоторые инструменты, предоставляемые корпусами, широко используются в практике обучения иностранным языкам. Наиболее распространенным программным обеспечением для анализа корпусов является *конкорданс*. Этот инструмент извлекает примеры слов или тегов (или последовательности слов/тегов) и представляет их пользователю.

Конкорданс является основным инструментом в лингвистике корпусов, который предполагает использование программного обеспечения корпусов для поиска появления определенного слова или фразы. Эта идея не является новой, и многие ученые на протяжении многих лет вручную делали, например, конкордансы христианской Библии, кропотливо находили и записывали каждый пример определенных слов (симфонии). С помощью компьютера мы теперь можем искать миллионы слов за считанные секунды. Поисковое слово или фраза часто называется «узлом», а линии конкорданса обычно представлены узловым словом/фразой в центре строки с семью или восемью словами, представленными с обеих сторон. Они известны как дисплей Key-Word-In-Context (KWIC). Линии конкорданса обычно сканируются вертикально, то есть просматриваются сверху вниз или снизу вверх, ориентируясь на узловое слово или фразу, которые расположены по центру. Первоначально это может показаться неудобным, потому что мы привыкли читать слева направо. Линии конкорданса позволяют нам читать совершенно по-новому, вертикально или даже от центра в стороны в обоих направлениях.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Чтобы рассмотреть дидактические свойства корпусных технологий, обратимся к предложенной Ю.И. Семич группе свойств [4]. Ю.И. Семич, отталкиваясь от общих дидактических свойств ИКТ, выделенных П.В. Сысоевым, а также дидактических свойств параллельных корпусов А.А. Кокорева, предлагает дидактические свойства, характерные конкретно корпусным технологиям.

П.В. Сысоев предлагает десять общих дидактических свойств компьютерных технологий [9]. Первым свойством является многоуровневость информационных интернет-ресурсов. Вторым свойством являются интернет-ресурсы, которые обладают большим разнообразием функциональных типов. Третьим неотъемлемым свойством корпусных технологий является мультимедийность. Под четвертым свойством предлагается то, что документы в компьютерных технологиях могут обладать гипертекстовой структурой. Пятое свойство – это возможность сооружения некой персональной зоны пользователя технологий. Шестым свойством является то, что в Интернете допустимо совершать коммуникацию как синхронно, так и асинхронно. Седьмым дидактическим свойством компьютерных технологий автор указывает возможность того, что управление учебной деятельностью учеников и информационно-методическое обеспечение могут быть автоматизированы. Восьмым свойством является возможность следования персональной образовательной траектории. Девятым свойством провозглашается «кооперация» в качестве педагогической технологии. И последним свойством является достижение относительной автономии обучающихся в учебной деятельности. (П.В. Сысоев) [9].

А.А. Кокорева выделила три дидактические свойства параллельных корпусов [3]. Первое из них – это многоязычие, то есть в параллельных корпусах присутствуют тексты как минимум на двух разных языках. Второе свойство – это контекстовая обусловленность результатов поиска. И последним свойством является то, что область применения языка можно лимитировать.

Таким образом, обобщая вышеуказанное, Ю.И. Семич выделяет семь дидактических свойств корпусных технологий [4]. Разберем каждое дидактическое свойство по очереди, определив обязательность и факультативность каждого из свойств, так как, по нашему мнению, не все выделенные дидактические свойства корпусов. Многоязычие предполагает, что некоторые электронные лингвистические корпуса включают параллельные тексты на разных языках. Однако такое свойство характерно только для параллельных корпусов. Большинство национальных электронных корпусов представлены лишь на одном языке, то есть являются монологичными. Поэтому стоит признать данное свойство факультативным, но не безоговорочно обязательным.

Что касается контекстности, то это свойство является одним из основополагающих в корпусных технологиях. Поиск слов, представление их в контексте (в узком и широком смысле) – все это является неотъемлемой составляющей работы с корпусами.

Динамичность также не является обязательным дидактическим свойством корпусных технологий. В некоторых случаях динамичность корпуса является даже минусом, а не положительной его чертой. Постоянное обновление текстовых баз корпуса характерно, в частности, мониторинговым корпусам, таким как The Cobuild Project. Зачастую в подобных корпусах тексты неадекватно представляют конкретный язык, что создает несбалансированность корпуса. Один из наиболее значимых на данный момент корпусов, к примеру, Британский Национальный Корпус (BNC), является статичным.

Возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону (шаблонный поиск) является необходимым дидактическим свойством. Возможность выбора функциональных типов текстов корпуса можно объединить с предыдущим и последующим свойством, так как они дублируют друг друга во многом. Сортировка результатов поиска, действительно, удобная функция корпусных технологий. Сетевой доступ характерен для большинства информационных технологий. Таким образом, табл. 1 представляет дидактические свойства корпусных технологий, разбитые на основные и факультативные.

Таблица 1

Дидактические свойства корпусных технологий

Дидактические свойства	
Основные	Факультативные
1. Контекстность	1. Многоязычность
2. Шаблонный поиск	2. Динамичность
3. Сортировка результатов поиска	
4. Сетевой доступ	

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, мы рассмотрели определения корпусной лингвистики, электронного лингвистического корпуса, корпусных технологий. Привели краткую историческую справку о развитии корпусов и корпусной

лингвистики. Кроме этого, мы рассмотрели свойства, а также типы лингвистических корпусов. Далее были изучены дидактические свойства корпусных технологий. Было предложено разделение дидактических свойств на обязательные и факультативные.

Список литературы

1. Рыков В.В. Прагматически ориентированный корпус текстов // Диалог-99: тр. Междунар. семинара. Москва; Таруса, 1999. С. 211-220.
2. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1. С. 99-111.
3. Кокорева А.А. Методика обучения студентов профессиональной лексики на основе корпуса параллельных текстов (английский язык, направление подготовки «Экономика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
4. Семич Ю.И. Дидактические свойства и методические функции корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 39-49. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-39-49
5. McEnerly T., Xiao R., Tono Y. Corpus based Language Studies. N. Y.: Routledge, 2007.
6. Wallis S.A., Nelson G. Knowledge discovery in grammatically analysed corpora // Data Mining and Knowledge Discovery. 2001. Vol. 5(4). P. 305-336.
7. Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium / by ed. J. Svartvik. 1991. Berlin: Moutonde Gruyter, 1992. 487 p.
8. Копотев М.В. Введение в корпусную лингвистику. Прага: Animedia, 2014.
9. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120-133.

References

1. Rykov V.V. Pragmatically oriented corpus of texts [Pragmatically oriented corpus of texts]. *Trudy Mezhdunarodnogo seminar «Dialog-99»* [Proceedings of International Seminar "Dialogue-99"]. Moscow, Tarusa, 1999, no. 1, pp. 89-96. (In Russian).
2. Sysoyev P.V. Linguistic corpus in teaching foreign languages. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1 (9), pp. 99-111. (In Russian).
3. Kokoreva A.A. *Metodika obucheniya studentov professional'noy leksike na osnove korpusa parallel'nykh tekstov (angliyskiy yazyk, napravleniye podgotovki «Ekonomika»): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching Professional Lexicon to Students on the Basis of Parallel Texts Corpus (the English Language, "Economics" Programme). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for Humanities, 2013. (In Russian).
4. Semich Y.I. Didakticheskiye svoystva i metodicheskiye funktsii korpusnykh tekhnologiy [Didactic properties and methodical functions of corpus technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 39-49. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-39-49. (In Russian).

5. McEnery T., Xiao R., Tono Y. *Corpus Based Language Studies*. New York, Routledge Publ., 2007.
6. Wallis S.A., Nelson G. Knowledge discovery in grammatically analysed corpora. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 2001, vol. 5(4), pp. 305-336.
7. Jan Svartvik (ed.). *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4–8 August 1991*. Berlin, Mouton de Gruyter Publ., 1992, 487 p.
8. Kopotev M.V. *Vvedeniye v korpusnuyu lingvistiku* [Introduction to Corpus Linguistics]. Praha, Animedia Publ., 2014.
9. Sysoyev P.V. Sovremennyye informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii: didakticheskiye svoystva i funktsii [Modern information and communication technologies: didactic characteristics and functions]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 1 (17), pp. 120-133. (In Russian).

Информация об авторе

Золотов Питирим Юрьевич, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
E-mail: pitirim93@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>

Поступила в редакцию 13.02.2020 г.
Поступила после рецензирования 10.03.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Pitirim Y. Zolotov, Assistant of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
E-mail: pitirim93@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>

Received 13 February 2020
Reviewed 10 March 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-185-83-93
УДК 378

Разработка учебного курса профессионального иностранного языка в аграрном вузе на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения

**Ксения Владимировна КАПРАНЧИКОВА, Елена Леонидовна ЗАВГОРОДНЯЯ,
Роман Геннадьевич БЕЛЯНСКИЙ**

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/0000-0002-1385-5257>, e-mail: beljanski@mail.ru

Teaching course development of a professional foreign language in an agrarian university based on the model of content and language integrated learning

**Ksenia V. KAPRANCHIKOVA, Elena L. ZAVGORODNYAYA,
Roman G. BELYANSKIY**

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/0000-0002-1385-5257>, e-mail: beljanski@mail.ru

Аннотация. Интегрированное предметно-языковое обучение выступает новым инновационным подходом к преподаванию профессионального иностранного языка в аграрном вузе. Его отличительной особенностью является двойственная цель обучения – одновременное обучение студентов иностранному языку и профильной специальности. Разработанный на основе актуализации опоры на межпредметные связи курс профессионального иностранного языка направлен на внутрипрофильную специализацию студентов и формирование у них ряда общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Вместе с тем полноценная реализация интегрированного предметно-языкового обучения требует внесения соответствующих изменений как в планирование курса профессионального иностранного языка, так и в разработку новых по своему содержанию и направленности учебных материалов. В работе авторы рассмотрели определение и основные положения предметно-языкового интегрированного обучения, провели анализ работ, посвященных разработке курсов по иностранному языку для специальных целей, предложили авторские этапы разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения. К таким этапам относятся: 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. Подробно описаны все этапы.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение; иностранный язык для специальных целей; этапы разработки курса; учебные материалы

Для цитирования: Капранчикова 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. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 83-93. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-83-93

Abstract. Content and language integrated learning is a new innovative approach to professional foreign language teaching in an agrarian university. Its distinctive feature is the dual purpose of teaching – the simultaneous teaching students a foreign language and a profile specialty. Developed on the basis of actualizing reliance on intersubject connections, the course of a professional foreign language is aimed at intraprofile specialization of students and the development of a number of general professional and professional competencies in them. At the same time, the full-fledged implementation of content and language integrated learning requires appropriate changes both in the planning of a professional foreign language course and in the development of educational materials new in content and orientation. In the work, we consider the definition and main provisions of content and language integrated learning, analyze the works devoted to the courses development for English for specific purposes, offer the author's stages of course development of a professional foreign language based on the model of content and language integrated learning. These stages include: 1) an assessment of the students' needs; 2) determination of the goals and objectives of the course; 3) determination of course topics or content and thematic modules; 4) determination of subtopics of each content and thematic module; 5) selection of foreign texts of a professional orientation; 6) the development of problem tasks of a foreign speech and professional orientation; 7) course assessment. The work describes in detail all the stages.

Keywords: content and language integrated learning; English for specific purposes; stages of course development; educational materials

For citation: 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, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

В соответствии с современными федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по неязыковым направлениям подготовки и специальностям, включая направления подготовки аграрного вуза, к моменту завершения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) студенты должны сформировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, позволяющую им использовать изучаемый иностранный язык в профессиональной сфере общения. Возможность достижения поставленной цели будет зависеть напрямую от выбранного подхода к обучению профессиональному иностранному языку. В настоящий момент в большинстве вузов страны осуществляется обучение студентов *иностранному языку для специальных целей* [1]. Студенты изучают профессиональную лексику и речевые конструкции, занимаются переводом профессиональных текстов с иностранного языка на родной, и наоборот. Безусловно, такой подход не в состоянии создать лингводидактические условия для формирования у студентов профессиональной иноязычной

коммуникативной компетенции. Изучив иностранный язык для специальных целей, студенты не в состоянии принимать участие в общении на профессиональные темы, аргументируя и отстаивая свою позицию, обсуждая профессиональные аспекты.

В последнее время все большее распространение в обучении профессиональному иностранному языку студентов приобретает новый для отечественной высшей школы подход – интегрированное предметно-языковое обучение [2]. Суть подхода заключается в том, что иностранный язык выступает и целью обучения, и средством овладения профильной специальностью. Студенты овладевают новым профессиональным контентом и параллельно изучают иностранный язык, формируя все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Вместе с тем, как справедливо отмечает в своем исследовании П.В. Сысоев [3], системная реализация интегрированного предметно-языкового обучения будет требовать *нового подхода к разработке учебного курса «Профессиональный иностранный язык» и соответствующих учебных материалов*, направленных на *внутрипрофильную специализацию студентов*, когда в рамках дисципли-

ны студенты продолжают формировать ряд общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Однако вопрос разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения пока еще является спорным и нерешенным.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

Интегрированное предметно-языковое обучение – это один из относительно новых инновационных подходов к обучению профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе. Сам термин был впервые предложен Д. Маршем в 1994 г. [2]. По мысли ученого, новый подход заключается в том, что при обучении профессиональной дисциплине на иностранном языке достигаются одновременно две цели: 1) студенты овладевают иностранным языком (формируют иноязычную коммуникативную компетенцию); 2) студенты овладевают предметной областью (формируют профессиональную компетентность). Ученый сформулировал несколько ключевых положений данного подхода:

- иностранный язык является одной из целей обучения;
- студенты овладевают предметной областью средствами иностранного языка;
- в процессе обучения происходит интеграция иностранного языка и предметной области;
- преимущество иноязычной речи студентов перед грамматической правильностью высказываний;
- результат обучения достигается спустя 5–7 лет обучения [2].

Приведенные выше положения подхода «Интегрированное предметно-языковое обучение» позволяют сделать следующие заключения для разработки курса профессионального иностранного языка для студентов аграрного вуза.

Во-первых, для достижения основной цели курса – формирования иноязычной коммуникативной компетенции и ряда общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов определенного направления подготовки требуется определить, что будет являться стержнем разработки курса. Многие ученые в своих работах, по-

священных интегрированному предметно-языковому обучению, утверждают, что *ключевым элементом* разработки курса профессионального иностранного языка является *предметно-тематическое содержание обучения* [4; 5]. В основе отбора предметно-тематического содержания обучения должен лежать методический принцип опоры на межпредметные связи. Этот принцип достаточно подробно описан в работах В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [6], посвященных разработке языкового элективного курса по культуроведению США, а также в работах Н.В. Поповой, М.С. Коган, Е.К. Вдовиной [7], посвященных реализации интегрированного предметно-языкового обучения в техническом вузе. Суть принципа заключается в том, что предметное содержание обучения профессиональному иностранному языку отбирается не хаотично, а в соответствии с предметным содержанием обучения профильным дисциплинам. Учитывая, что профессиональный иностранный язык в вузе, как утверждают П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [8–10], направлен на внутривузовскую специализацию, предметное содержание обучения дисциплине должно обогащать и дополнять предметное содержание обучения профильным дисциплинам, а не дублировать его. В этом случае, изучая иностранный язык, студенты будут продолжать формировать ряд общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Кроме того, для достижения второй цели курса – формирования иноязычной коммуникативной компетенции – работа с текстами профессиональной направленности должна также быть направлена на дальнейшее развитие видов речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение) и аспектов иностранного языка (грамматика и профессиональная лексика).

Во-вторых, для достижения двойственной цели задания на развитие видов речевой деятельности на профессионально ориентированном материале должны включать и аутентичные задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов. В своей статье, посвященной предметному содержанию обучения письменной речи студентов трех профилей направления подготовки «Юриспруденция», П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [8; 11] обратили

особое внимание на различия в заданиях на развитие умений письменной речи студентов, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности выпускников каждого из профилей. Авторы справедливо утверждают, что наряду с инвариантными заданиями, присущими студентам одного или даже нескольких «родственных» направлений подготовки, должен быть корпус вариативных заданий, отражающих специфику исключительно каждого конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки. Только в этом случае можно утверждать, что курс и учебные материалы разработаны на основе интегрированного предметно-языкового обучения.

В-третьих, Д. Марш [2] утверждает, что интегрированное предметно-языковое обучение возможно после 5–7 лет изучения иностранного языка. Это чрезвычайно важное условие эффективной реализации курса профессионального иностранного языка. Этим утверждением ученый акцентировал внимание на минимально-требуемом уровне владения студентами иностранным языком. 5–7 лет изучения иностранного языка, когда в год ученик средней школы получает около 100–150 часов занятий в зависимости от класса и профиля обучения (базовый уровень или профильный уровень), соответствует уровню B1-B2 по общеевропейской школе уровней владения иностранным языком. Владение иностранным языком на уровне B1-B2 означает владение студентами всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции на уровне, позволяющем им быть активными пользователями иностранного языка в социально-бытовой и социокультурной сферах общения, позволяющем принимать участие в обсуждении изучаемых аспектов (предметно-тематическое содержание), выражать и аргументировать собственное мнение по вопросу. В этом случае преподаватель не будет тратить время на изучение грамматических структур или обучать видам чтения, необходимым для достижения двойной цели – интегрированного предметно-языкового обучения. В одной из своих работ Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина [7] отмечают, что в большинстве вузов России осуществляется не интегрированное предметно-языковое обучение, а обучение иностранному языку для специаль-

ных целей. Во многом это объясняется начальным низким уровнем владения иностранным языком студентами неязыковых направлений подготовки и специальностей. Поэтому перед началом реализации интегрированного предметно-языкового обучения необходимо, чтобы студенты достигли B1-B2 уровня владения иностранным языком. Только после этого они будут готовы изучать профессиональный контент средствами иностранного языка и одновременно продолжать формировать компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

ЭТАПЫ К РАЗРАБОТКЕ КУРСА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Учитывая, что традиционно в неязыковых вузах страны осуществляется обучение студентов иностранному языку для специальных целей, представляется целесообразным рассмотреть вопрос разработки курса по иностранному языку именно в рамках этого подхода. А уже затем расширить и видоизменить этапы разработки курса применительно к интегрированному предметно-языковому обучению.

Существует несколько методических исследований, в которых учеными предлагались этапы разработки учебных курсов по иностранному языку для специальных целей.

Одним из первых системных исследований, посвященных разработке курса иностранного языка для различных целей, выступает работа К. Грейвз [12]. Ученый предложила систему разработки учебного курса, включающую такие этапы, как: а) оценка потребностей студентов; б) определение целей и задач курса; в) отбор контента курса; г) отбор учебных материалов; д) организация контента и заданий; е) оценка курса. В целом названия этапов говорят сами за себя и не требуют дополнительной детализации. Сопоставим их с этапами разработки курсов, предложенных другими учеными, и проведем соответствующий анализ исследований.

На основе выделенных К. Грейвз этапов разработки курса иностранного языка П.В. Сысоев [13] предложил этапы разработки курса иностранного языка для специальных целей. Автор выделил следующие этапы разработки курса: а) анализ студентов;

б) определение целей и задач курса; в) определение контента курса; г) отбор и разработка учебных материалов; д) планирование курса; е) оценка курса. Очевидно, что многие этапы разработки курса К. Грейвз были взяты за основу в технологии П.В. Сысоева. Отталкиваясь от того, что основной целью обучения иностранному языку для специального общения выступает обучение профессиональной лексике и переводу профессиональных текстов, автор разместил этап разработки курса после отбора учебных материалов. В контексте, когда преподаватель испытывает дефицит в учебных материалах и профессиональных текстах, их наличие и содержание могут определять содержание курса. В нашем исследовании мы придерживаемся иного мнения. Отбор и разработка учебных материалов должна следовать после того, как преподаватель разработал предметно-тематическое планирование курса.

В некоторых работах исследователи детализировали один из этапов разработки курса, связанный с разработкой учебных материалов. В этой связи интерес представляет одна из работ Т.С. Серовой [14]. Автор предложила следующие этапы разработки учебных материалов по профессиональному иностранному языку: 1) выделение нескольких ключевых слов по теме для отбора в профессиональной литературе текстов; 2) анализ отобранных текстов на предмет их профессиональной значимости и актуальности; 3) составление ключевых вопросов по содержанию текстов; 4) выделение ключевых слов-референтов в каждом тексте; 5) на основе выделенных ключевых слов-референтов отбор новых текстов с более узкой проблематикой [14, с. 104-107]. Анализ этих пяти этапов свидетельствует о том, что конечные тексты узкопрофессиональной тематики и проблематики отбираются путем сужения лексического поля при работе с ключевыми словами-референтами.

В одной из своих более поздних работ, посвященных разработке основ интегрированного предметно-языкового обучения и выделения этапов разработки учебных материалов, П.В. Сысоев [3] отмечает, что существуют два подхода к определению предметно-тематического содержания курса профессионального иностранного языка. Первый – это курс, включающий несколько предметно-

тематических модулей, относящихся по своему содержанию к разным профильным дисциплинам. Вторым – это отдельный целостный по своему предметному содержанию курс, в рамках которого происходит и формирование отдельных профессиональных компетенций и компетенций, связанных с овладением иностранным языком. Автор выделил шесть этапов разработки учебных материалов в рамках каждого предметно-тематического модуля интегрированного курса: а) формулировка тем предметно-тематических модулей интегрированного курса; б) выделение подтем в рамках каждого модуля; в) отбор профессионально ориентированных текстов в рамках каждой подтемы модуля; г) выделение активной профессиональной лексики; д) разработка иноязычных речевых заданий; е) разработка заданий профессиональной направленности [3].

Сравнивая этапы разработки учебных материалов, представленных в работах Т.С. Серовой [14] и П.В. Сысоева [3], можно утверждать, что во многом взгляды ученых совпадают. Используя разные методические термины, исследователи говорили об одном и том же процессе сужения темы и отбора узкоспециальных текстов. П.В. Сысоев уделяет большое внимание использованию в процессе обучения аутентичных иноязычных заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов.

Анализ этих и других работ позволяет сделать вывод о том, что в целом взгляды ученых не противоречат друг другу. Наоборот, каждый исследователь в своих работах акцентировал внимание на каких-то конкретных аспектах, на которые другие авторы обращали меньшее внимание. Вместе с тем, на наш взгляд, следует обратить отдельное внимание на следующие моменты.

1. Соотношение между потребностями студентов и определением целей и задач курса. В условиях личностно-ориентированного подхода к обучению представляется весьма целесообразным при разработке курса принимать во внимание потребности студентов. И именно, исходя из потребностей студентов, формулировать цели и задачи курса. Вместе с тем начинающим преподавателям необходимо понимать, что потребности студентов не всегда могут быть сформулированы самими студентами, а бу-

дуг определяться профессиональной направленностью образовательной программы, в рамках которой преподается курс иностранного языка. Определяя цели и задачи курса в соответствии с профессиональной направленностью основной профессиональной образовательной программы, преподаватель и определяет профессиональные потребности студентов, создавая лингводидактические условия для того, чтобы они сформировали необходимые компетенции в рамках курса иностранного языка.

2. Ключевым элементом разработки курса выступает предметное содержание. Многие отечественные и зарубежные ученые в своих работах отмечали, что ключевым элементом разработки курса выступает предметное содержание [4]. Приведенные выше исследования Т.С. Серовой [14] и П.В. Сысоева [3] показывают, что подходы к отбору предметного содержания курса могут быть разными. Однако на основе выделенного предметно-тематического содержания курса преподаватель отбирает тексты профессиональной направленности для дальнейшей методической работы.

3. Разработка учебных материалов должна происходить параллельно с разработкой курса. Вместе с тем преподаватель должен сразу четко представлять, какие темы будут изучаться в рамках курса, а также что будет выступать методической доминантой при обучении.

4. Разработка курса является динамичным процессом. По мере преподавания и в конце курса преподаватель должен осуществить рефлексию, провести опрос среди студентов на предмет актуальности информации, профессиональной ценности заданий и т. п. Это необходимо для улучшения курса и его эффективности для студентов.

На основе изучения и анализа работ авторов, а также с учетом специфики преподавания профессионального языка в аграрном вузе представляется целесообразным предложить этапы разработки курса профессионального иностранного языка на основе интегрированного предметно-языкового обучения.

ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ КУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Оценка потребностей студентов. Учитывая, что профессиональный иностранный язык в рамках интегрированного предметно-языкового обучения направлен на внутрипрофильную специализацию, преподаватель должен определить профессиональные потребности и интересы студентов. Один из возможных вариантов определения профессиональных интересов и потребностей студентов – это контакты с преподавателями профильных кафедр. Конструктивный разговор и постоянный контакт с профильными кафедрами позволит определить основную направленность курса. Будет ли это единый целостный по своему предметно-тематическому содержанию курс или эклектика из предметно-тематических модулей, представляющих предметное содержание разных профильных дисциплин.

2. Определение целей и задач курса. Цели и задачи курса формулируются, исходя из потребностей студентов. По меньшей мере, цели будут две. Одна – внутрипрофильная специализация и дальнейшее формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Вторая – дальнейшее формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции с уровня В1 до уровня В2.

3. Определение тем курса или предметно-тематических модулей. Если курс по своему предметному содержанию является единым, то преподаватель выделяет основные темы курса. Если же используется модель предметно-тематических модулей, то определяется их основное содержание. В некоторых случаях, особенно в профильных вузах, каким выступает аграрный вуз, при нехватке педагогических кадров, способных преподавать профессиональный иностранный язык на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения, может

быть разработан один курс для студентов сразу нескольких «родственных» направлений подготовки. При этом важно, чтобы предметное содержание такого курса было направлено на внутрипрофильную специализацию и вызывало интерес у студентов всех направлений подготовки.

4. Определение подтем каждого предметно-тематического модуля. С целью предстоящего отбора текстов профессиональной направленности для разработки системы упражнений и заданий в рамках каждой темы/модуля преподаватель выделяет подтемы. Некоторые исследователи в своих работах на основе анализа ФГОС ВО по направлениям подготовки аграрного вуза и при контакте с представителями профильных кафедр выделяли детальное предметное содержание курса профессионального иностранного языка. Примерами могут служить исследования К.В. Капраничковой [15], посвященные отбору предметного содержания обучения студентов направления подготовки «Агрохимия и агропочвоведение», А.Г. Соломатиной [16] – профилей «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоводство и виноградарство» направления подготовки «Садоводство», Ю.В. Токмаковой [17] – профилей «Экспертиза качества и безопасность сельскохозяйственной продукции», «Технология производства и переработки продукции растениеводства» и «Технология производства и переработки продукции животноводства» направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» и Т.В. Байдиковой [18] – профилей «Машины и оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции», «Технические системы в агробизнесе», «Технический сервис в агропромышленном комплексе» и «Электро-оборудование и электро-технологии в АПК» направления подготовки «Агроинженерия». При этом важно, чтобы при определении подтем курса преподаватель руководствовался тем, что студенты уже изучили в рамках профильных дисциплин, а какие подтемы в рамках изученных тем на профильных дисциплинах остались неосвещенными. Обучение профессиональному

иностранному языку на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения должно не дублировать ранее изученный в профильных дисциплинах материал, а обогащать и дополнять профессиональную практику студентов.

5. Отбор иноязычных текстов профессиональной направленности. Текст выступает основой для обучения. Именно на основе иноязычных текстов профессиональной направленности можно формировать профессиональные компетенции, а также разрабатывать задания на формирование аспектов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Отобранные тексты должны соответствовать уровню В1-В2 владения иностранным языком.

6. Разработка проблемных заданий иноязычной речевой и профессиональной направленности. На основе текстов профессиональной направленности преподавателю необходимо разработать комплекс упражнений и заданий. В научной литературе широкую известность получили два исследования, посвященные типологии упражнений и заданий. В англоязычной методической литературе часто используется учение Б. Блума [19], который на основе сложности когнитивных процессов выделил таксономию учебных заданий, состоящую из шести типов заданий: на знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Среди российских авторов нельзя не упомянуть исследование В.В. Сафоновой [20], посвященное разработке типологии проблемных иноязычных заданий. Автор выделяет следующие пять типов заданий: а) поисково-игровые; б) познавательно-поисковые; в) познавательно-исследовательские; г) культуроведчески-ориентированные ролевые игры; д) культуроведческие проекты. В зависимости от уровня когнитивного развития обучающихся, а также уровня владения иностранным языком преподаватель сможет выбирать задания определенного типа. Следует отметить, что кроме заданий на дальнейшее развитие видов речевой деятельности преподаватель должен разработать и использовать аутентичные задания, повторяющие реальную профессиональную деятельность выпускников соответ-

вующей ОПОП. Только в этом случае учебные материалы и курс будет направлен на достижение двойной цели.

7. **Оценка курса.** После первого цикла проведения курса преподаватель может провести опрос среди студентов относительно предметно-тематического содержания курса и выбранных методов и приемов обучения. Полученные данные позволят улучшить курс, сделать его более/менее насыщенным

для повышения его эффективности и результативности.

Процесс разработки курса профессионального иностранного языка не является статичным. Наоборот, постоянная корректировка курса, его соответствие профессиональным интересам и потребностям студентов, гибкость преподавателя позволят достичь наилучших результатов.

Список литературы

1. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. *Marsh D.* Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
3. *Сисоев П.В.* Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3.
4. *Coyle D.* Meaning-making, language learning and language using: an integrated approach. Inclusive pedagogy across the curriculum // *International Perspectives on Inclusive Education*. 2015. Vol. 7. P. 235-258.
5. *Сисоев П.В.* Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 349-371.
6. *Сафонова В.В., Сисоев П.В.* Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2005. № 2. С. 7-16.
7. *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
8. *Сисоев П.В., Завьялов В.В.* Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
9. *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
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. *Сисоев П.В., Завьялов В.В.* Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 308-326.
12. *Graves K.* A framework of course development process // *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 12-38.
13. *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.
14. *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 Политехн. ун-та, 2018. С. 73-124.
15. *Капранчикова 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
16. *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

17. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
18. Байдинова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
19. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. N. Y.: David McKay Company, 1956.
20. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка. М.: Еврошкола, 2001.

References

1. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
2. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne Publ., 1994.
3. 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. (In Russian).
4. Coyle D. Meaning-making, language learning and language using: an integrated approach. Inclusive pedagogy across the curriculum. *International Perspectives on Inclusive Education*, 2015, vol. 7, pp. 235-258.
5. 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).
6. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course on cultural studies of the USA in the system of profile teaching English language]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Language for Schools*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
7. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistitsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzе [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (In Russian).
8. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
9. 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).
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. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomy diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. (In Russian).
12. Graves K. A framework of course development process. *Teachers as Course Developers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 12-38.

13. 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.
14. Serova T.S. Professional'no-oriyentirovannoye 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 the natural science and general technical cycles at the first stage of bachelor's degree program at the polytechnic university]. *Integriruyemye 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).
15. 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).
16. Solomatina A.G. Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian).
17. 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).
18. 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).
19. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, David McKay Company Publ., 1956.
20. Safonova V.V. *Problemye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka* [Problem Tasks on English Language Lessons]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001. (In Russian).

Информация об авторах

Капраничкова Ксения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, 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, 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>

Information about the authors

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

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

Elena L. Zavgorodnyaya, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, 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>

Белянский Роман Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: beljanski@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1385-5257>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

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

Поступила в редакцию 15.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 12.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Roman G. Belyanskiy, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: beljanski@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1385-5257>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

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

Received 15 January 2020
Reviewed 12 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106
УДК 378

Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения

Татьяна Вячеславовна БАЙДИКОВА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет
им. императора Петра I»

394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of “Agricultural Engineering” programme based on the model of content and language integrated learning

Tatiana V. BAYDIKOVA

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great

1 Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

Аннотация. В настоящее время все большее распространение в обучении студентов аграрного вуза приобретает интегрированное предметно-языковое обучение. Для вузовской педагогики это достаточно новый и инновационный подход, направленный на достижение одновременно двух целей: 1) дальнейшего формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции; 2) дальнейшего формирования профессиональных компетенций средствами иностранного языка. Двойственная цель свидетельствует о том, что при данном подходе иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, и средством профессионального становления студентов. Однако эффективность методики обучения будет зависеть от учета ряда педагогических условий. Выделено и обосновано шесть педагогических условий, учет которых при разработке соответствующей методики обучения будет способствовать эффективности процесса обучения профессиональному иностранному языку в аграрном вузе студентов направления подготовки «Агроинженерия». К таким условиям относятся следующие: а) отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи; б) в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов; в) минимальный уровень владения иностранным языком студентами – В1-В2; г) группирование студентов по уровню владения иностранным языком; д) группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки; е) компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания. Подробно описано каждое из выделенных условий.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение; аграрный вуз; педагогические условия; профессиональный иностранный язык

Для цитирования: Байдикова Т.В. Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106

Abstract. Currently, content and language integrated learning is becoming more widespread in the teaching of agrarian university students. For university pedagogy, this is a fairly new and innovative approach aimed at achieving two goals at the same time: 1) the further development of stu-

dents' foreign language communicative competence; 2) the further development of professional competencies by means of a foreign language. The dual purpose testifies to the fact that with this approach, a foreign language is both the teaching goal and a mean of professional development of students. However, the effectiveness of the teaching methods will depend on the consideration of a number of pedagogical conditions. In this work we identify and substantiate six pedagogical conditions, the consideration of which, when developing the appropriate teaching methods, will contribute to the effectiveness of the process of professional foreign language teaching in an agrarian university students of the "Agricultural Engineering" programme. These conditions include: a) the selection of subject content of teaching is carried out on the basis of the implementation of intersubject communications reliance principle; b) in the learning process, problem speech tasks are used, as well as tasks that reflect the specifics of the students' future professional activities; c) the minimum level of foreign language proficiency by students is B1-B2; d) grouping students by level of knowledge of a foreign language; e) grouping students according to their study profiles within the framework of the programme; f) the competence of the teacher in the field of foreign language, profile specialty and methods of teaching them. The work describes in detail each of the selected conditions.

Keywords: content and language integrated learning; agrarian university; pedagogical conditions; professional foreign language

For citation: Baydikova T.V. Pedagogicheskiye usloviya obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of "Agricultural Engineering" programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Эффективность любой методики обучения иностранному языку, в частности, обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия», находится в прямой зависимости от соблюдения педагогических условий. Под педагогическими условиями В.И. Андреев предлагает понимать «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1, с. 568]. Приведенное определение достаточно полно отражает дидактическое наполнение термина. При формулировании педагогических условий необходимо учитывать влияние выбранного метода обучения, содержания обучения, организационных форм обучения и иных факторов, качественно или количественно воздействующих на результат обучения. В нашем исследовании выделяется шесть педагогических условий, учет которых при разработке соответствующей методики обучения будет способствовать эффективности процесса обучения профессиональному иностранному языку в аграрном вузе студентов направления подготовки «Агроинжене-

рия». К таким условиям относятся: а) отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи; б) в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов; в) минимальный уровень владения иностранным языком студентами – B1-B2; г) группирование студентов по уровню владения иностранным языком; д) группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки; е) компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания. Рассмотрим подробнее каждое из условий.

Первым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи**. Многие авторы в своих работах фиксировали различия между тремя подходами к обучению студентов профессиональному иностранному языку: а) иностран-

ному языку для специальных целей, б) изучение профильных дисциплин на иностранном языке и в) интегрированное предметно-языковое обучение [2–6]. Отличительной особенностью интегрированного предметно-языкового обучения выступает двойственная цель обучения – обучение иностранному языку и профильной специальности. Реализация методического принципа опоры на межпредметные связи позволит преподавателю отобрать предметное содержание профессиональному языку так, чтобы оно отражало специфику будущей профессиональной работы студента. Методический принцип опоры на межпредметные связи был впервые подробно освещен в статье В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [7], в которой авторы предлагали предметное содержание языкового элективного курса по культуроведению США. Лингводидактическое содержание принципа заключается в том, что в ходе языкового курса при изучении конкретных тем учащиеся задействуют знания, приобретенные ранее на других предметах. Так, изучая географическое положение, растительность, животный мир, полезные ископаемые США в ходе курса по культуроведению, учащиеся задействуют знания географии и ботаники; историю развития и становления страны – знания истории; американскую литературу – знания литературы и т. п. То же самое касается и приобретенных в ходе одной из дисциплин навыков. Если учащиеся сформировали навыки публичного выступления, написания и защиты исследовательской работы в ходе одного предмета, данные навыки являются универсальными учебными навыками и распространяются на другие предметы. Кроме того, авторы справедливо утверждают, что реализация этого методического принципа позволит избежать повторений фрагментов одного курса в другом, а наоборот, учитывая предметное содержание разных дисциплин, в ходе языкового курса учащиеся смогут надстраивать новый материал на уже изученном, осваивая объемы информации.

Принцип актуализации опоры на межпредметные связи был также взят за основу П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [8] при разработке элективного языкового курса “Introduction to Law” для учащихся 10–11 классов социально-гуманитарного профиля обучения. Предметно-тематическое содержание

курса отражало специфику каждого из трех профилей обучения по направлению подготовки «Юриспруденция» в вузе: гражданско-правового, уголовно-правового и государственно-правового. Изучение данного курса на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения позволит учащимся как продолжить формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, так и начать формировать компетентность в области юриспруденции. В свою очередь, такое обучение будет играть профессионально ориентированную функцию и по окончании средней общеобразовательной школы позволит учащимся сделать выбор в пользу юриспруденции и конкретного профиля обучения.

Применительно к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки принцип опоры на межпредметные связи был рассмотрен в работах Л.Л. Салеховой [9], Э.Г. Крылова [10], Н.В. Поповой, М.С. Коган, Е.К. Вдовиной [4], Н.И. Алмазовой, Т.А. Барановой, Л.П. Халяпиной [2], П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [11; 12] и многими другими авторами. При разработке интегрированного курса профессионального иностранного языка для студентов неязыковых направлений подготовки на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения отбор предметно-тематического содержания должен осуществляться с учетом предметно-тематического содержания обучения профильным дисциплинам и особенностей будущей профессиональной деятельности студентов. Кроме того, как утверждают П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [11; 12], учитывая, что профессиональный иностранный язык направлен на внутрипрофильную специализацию, и в рамках направления подготовки с целью более точного определения и одновременно ограничения сферы будущей профессиональной деятельности выпускников основной профессиональной образовательной программы выделяются отдельные профили, предметное содержание обучения в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» должно отражать особенности конкретного профиля обучения.

В некоторых российских вузах проходили эксперименты по организации обучения профильному иностранному языку на основе

интегрированного предметно-языкового обучения. И в каждом конкретном случае опробовалась новая модель разработки интегрированного курса. Например, одним из первых вузов страны, где были предприняты удачные, на наш взгляд, попытки реализации интегрированного предметно-языкового обучения, был Томский политехнический университет [13]. Для разработки предметно-тематического содержания курса «Профессиональный иностранный язык», который бы реально отражал специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного неязыкового направления подготовки, в вузе была организована система повышения квалификации преподавателей. Преподаватели иностранного языка оформлялись на стажировку длительностью до 1 года на профильную кафедру, посещали профильные дисциплины, выполняли учебные задания, участвовали в практических и лабораторных занятиях, выполняли квалификационную научную работу. Этим они формировали компетентность в профессиональной сфере своих студентов технических специальностей. В свою очередь преподаватели профильных дисциплин должны были посещать занятия по иностранному языку и иностранному языку для специальных целей с тем, чтобы овладеть языком для профессионального общения. Пройдя подобные стажировки, погрузившись в конкретную специальность, а также при контакте с профилирующими кафедрами преподаватели могли разработать предметно-тематическое содержание курса профессионального иностранного языка.

Интересный опыт разработки предметно-тематического содержания курса профессионального иностранного языка есть у Воронежского аграрного университета им. императора Петра I. Благодаря тесному контакту преподавателей кафедры русского и иностранного языков с преподавателями профильных дисциплин было разработано предметное содержание предметно-тематических модулей по таким направлениям подготовки, как «Агрохимия и агропочвоведение» [14], профилей «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство» направления подготовки «Садоводство» [15]; профилей «Экспертиза качества и безопасность сельскохозяйст-

венной продукции», «Технология производства и переработки продукции растениеводства», «Технология производства и переработки продукции животноводства» направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» [16].

В Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина в Институте права и национальной безопасности проводится многолетний эксперимент по разработке предметно-тематического содержания курса профессионального иностранного языка и обучения студентов трех профилей направления подготовки «Юриспруденция» – «государственно-правового», «гражданско-правового» и «уголовно-правового» профилей – на основе интегрированного предметно-языкового обучения. П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [11; 12] было разработано предметное содержание обучения иностранному языку и иноязычному профессиональному дискурсу с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности студентов каждого из профилей обучения. Это стало возможным благодаря тесному взаимодействию кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, курирующей преподавание иностранного языка и профессионального иностранного языка у студентов неязыковых направлений подготовки, и профильных кафедр Института права и национальной безопасности.

В педагогической литературе можно встретить описание опыта многих других вузов. Очевидно одно, или через дополнительную подготовку и переподготовку преподавателей иностранного языка, или через постоянные контакты с представителями профильных кафедр должно разрабатываться такое предметно-тематическое содержание курса профессионального иностранного языка, которое бы отражало специфику будущей профессиональной деятельности выпускников направления подготовки. Это может быть возможно при реализации методического принципа опоры на межпредметные связи. Именно поэтому отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи, выступает первым педагогическим условием.

Вторым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов.** Многие методисты в своих работах поднимали вопрос о важности активного проблемного обучения. Суть идеи заключается в том, что при проблемном подходе создаются лингводидактические условия для активной учебной и познавательной работы студентов. Они не воспринимаются как получатели готовой информации. Посредством выполнения проблемных заданий студенты сами решают поставленные коммуникативные или профессиональные задачи. В научной литературе есть исследования двух известных авторов, посвященные классификациям проблемных заданий. В России большую известность получило учение В.В. Сафоновой [17] о проблемных заданиях. Ученый разработала целую систему проблемных культуроведческих заданий, ориентированных на учащихся разных классов средней общеобразовательной школы. На начальном этапе обучения в начальной школе учащиеся могут использовать поисково-игровые задания и познавательно-поисковые задания. Взрослее и развиваясь, достигая нового этапа своей познавательной активности, учащиеся средней и старшей школы могут использовать познавательно-исследовательские задания и культуроведчески-ориентированные ролевые игры. На старшем этапе – культуроведческие проекты и дискуссии. Эта классификация легла в основу разработки УМК по английскому языку для школ с углубленным изучением английского языка и элективных курсов по культуроведению англоязычных стран.

Среди западных исследований большую известность получила работа Б. Блума [18], посвященная таксономии учебных заданий. В основу разработки таксономии Б. Блума легла иерархия когнитивных процессов. В соответствии с ними автор предложил таксономию упражнений и заданий, включающую шесть основных типов: упражнения на знания, понимание, задания на применение,

анализ, синтез и оценку. Таксономия Б. Блума не является универсальной и безупречной. Учитывая иерархическую последовательность типов заданий в соответствии с увеличивающейся сложностью когнитивных процессов, некоторые моменты вызывают вопросы. В частности, непонятно, почему автор поставил «оценку» на «пьедестал» своей иерархии. По качественному показателю оценка может быть разной и может присутствовать на начальном этапе после упражнений на извлечение фактической информации. Задания на выражение собственного мнения по обсуждаемому вопросу и оценку действий героев и тому подобное могут присутствовать на начальном этапе обучения в младшем дошкольном или школьном возрасте – тогда, когда еще ученики могут быть не готовы к синтезу и продукции. Тем не менее наличие классификации или таксономии всегда является подспорьем в разработке авторской системы заданий.

С учетом двойственной целевой установки интегрированного предметно-языкового обучения реализация данного педагогического условия в учебном процессе заключается в том, что при разработке учебных материалов курса, а также в процессе обучения преподаватель должен в большей степени использовать проблемные коммуникативные задания, направленные на дальнейшее развитие видов речевой деятельности и аспектов языка. Кроме того, учитывая вторую цель обучения в рамках интегрированного курса – овладение профильной дисциплиной или формирование профессиональных компетенций средствами иностранного языка, в процессе обучения студенты должны выполнять задания, отражающие их будущую профессиональную деятельность. Иными словами, в рамках курса студенты должны получить возможность решать профессионально ориентированные задачи, используя иностранный язык как средство общения. В этом смысле данное условие является логическим продолжением первого педагогического условия, описанного ранее. На основе реализации принципа опоры на межпредметные связи в ходе курса профессионального иностранного языка студенты учатся решать профессиональные задачи на иностранном языке. Достигается это путем использования

проблемных заданий профессиональной направленности.

Третьим педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **минимальный уровень владения иностранным языком студентами – B1-B2**. Одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая является уровневой категорией. Общеввропейская школа уровней владения иностранным языком включает в себя шесть уровней: A1 – (Basic user, beginner) – уровень элементарного владения иностранным языком; A2 – (Basic user, elementary) – «предпороговый» уровень – уровень элементарного владения иностранным языком; B1 – «пороговый» уровень (Independent user) – уровень самостоятельного владения иностранным языком; B2 – «продвинутый пороговый» – уровень самостоятельного владения иностранным языком; C1 – (Proficient user) – уровень свободного владения иностранным языком; C2 – уровень владения иностранным языком в совершенстве¹. В соответствии с ФГОС основного общего образования (2010), к моменту завершения учащимися средней общеобразовательной школы их уровень владения иностранным языком должен соответствовать уровню B1. В период обучения в вузе на неязыковых направлениях подготовки студенты должны достичь уровня B2. Дескрипторы уровней B1 и B2 показывают, что к моменту достижения данных уровней владения языком учащиеся и студенты должны развить в том числе и такие умения по видам речевой деятельности, как: в говорении (участвовать в обсуждении на профессиональную тему, высказывать и аргументировать свою точку зрения, запрашивать необходимую информацию, излагать информацию по теме и т. д.); в аудировании (выборочно понимать, относительно полно понимать и понимать основное содержание аудиотекста, выделять наиболее значимые факты/аргументы/примеры, обобщать материал, выражать свое мнение по поводу услышанного); в чтении (отделять ос-

новную информацию, оценивать новизну информации, понимать проблематику текста, отбирать значимую информацию в тексте); в письменной речи (кратко записывать основное содержание лекции, фиксировать необходимую информацию, составлять развернутый план лекции/выступления, выражать свое мнение по обсуждаемому вопросу и др.)². Совершенно очевидно, что для обсуждения профессионально ориентированного материала, для полноценного участия в дискуссиях на профессиональные темы, а также для письменной профессиональной коммуникации к моменту обучения студентам уже необходимо владеть иностранным языком на уровне B1. Следует также обратиться к одному из положений интегрированного предметно-языкового обучения, сформулированного основоположником подхода Д. Маршем [19]. Ученый утверждал, что результаты обучения появятся только после 5–7 лет обучения. Автор имел в виду, что после 5–7 лет обучения студенты достигнут уровня B1-B2 и смогут полноценно участвовать в изучении профильных дисциплин на иностранном языке, параллельно продолжая овладевать и иностранным языком. В случаях, когда студенты владеют иностранным языком на уровне A1-A2, никакой речи об интегрированном предметно-языковом обучении быть не может. В этом случае целесообразно обучать иностранному языку для специальных целей.

Четвертым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает следующее: **группирование студентов по уровню владения иностранным языком**. Данное условие является логическим продолжением предыдущего педагогического условия. Следует отметить, что в настоящий момент студенты не всех вузов, особенно региональных, владеют иностранным языком на уровне B1 и выше. Это значит, как справедливо отмечают Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Водовина [4], в большинстве ву-

¹ Common European Framework of Reference. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

² Common European Framework of Reference. Cambridge: Cambridge University Press, 2001; Примерные программы по английскому языку // Новые государственные образовательные стандарты. М.: АСТ/АСТРЕЛЬ, 2004.

зов по объективным причинам ведется преподавание иностранного языка для специальных целей, а не интегрированное предметно-языковое обучение. Тем не менее, при больших наборах, когда на направление подготовки зачисляется от 50–60 студентов, рекомендуется разделять студентов на группы для занятий по иностранному языку и профессиональному иностранному языку в соответствии с уровнем владения языком. Опыт показывает, что при больших наборах можно выделить группу студентов, владеющих иностранным языком на уровне В1 и выше. Как правило, это выпускники лицеев или гимназий. Они более мотивированы по сравнению с другими студентами изучать иностранный язык. С этой группой студентов возможно реализовывать интегрированное предметно-языковое обучение. Однородность студентов по уровню владения иностранным языком в качестве одного из условий рассматривается и в докторском исследовании Э.Г. Крыловым [10]. Автор утверждает, что разделение студентов на группы по уровням владения иностранным языком будет способствовать концентрации внимания исключительно на овладении новым профессионально ориентированным материалом и дальнейшем формировании иноязычной коммуникативной компетенции, а не на возможностях преодоления и восполнения иноязычной некомпетентности. Кроме того, как правило, студенты, хорошо владеющие иностранным языком, имеют хорошую успеваемость. У них присутствует мотивация формировать профессиональную компетентность, в том числе и средствами иностранного языка. В условиях обучения, когда в одной группе могут находиться студенты, владеющие иностранным языком на разных уровнях, в основном А1 и А2, то преподавателю сначала нужно будет обучить студентов иностранному языку до уровня В1, а уже потом использовать интегрированное предметно-языковое обучение. Именно поэтому четвертым педагогическим условием эффективной реализации интегрированного предметно-языкового обучения выступает группирование студентов по уровню владения иностранным языком.

Пятым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного

предметно-языкового обучения выступает **группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки**. Данное условие, на первый взгляд, может вступать в конфликт с предыдущим педагогическим условием. С одной стороны, как было отмечено выше, группирование студентов нужно осуществлять в соответствии с уровнем владения иностранным языком, иначе теряется эффективность и результативность процесса обучения. С другой – профессиональный иностранный язык в вузе на неязыковых направлениях подготовки и специальностях направлен на внутрипрофильную специализацию. Это значит, как справедливо утверждают П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [11; 12], предметное содержание обучения и система иноязычных профессионально ориентированных заданий, направленных на решение студентами профессиональных задач, должно отражать специфику не просто направления подготовки или специальности, но и профиля обучения в рамках направления подготовки. На примерах заданий на обучение иноязычному письменному профессиональному дискурсу авторы ярко иллюстрируют различия в содержании обучения и решаемых профессиональных задач студентами трех разных профилей обучения (гражданско-правового, государственно-правового и уголовно-правового) направления подготовки «Юриспруденция». Кроме того, реализация методического принципа опоры на межпредметные связи (первое педагогическое условие) подразумевает разработку учебных материалов (отбор предметно-тематического содержания и составление проблемных заданий) на основе коллаборации с сотрудниками профильных кафедр с целью отражения особенностей профессиональной деятельности студентов конкретного профиля. В этой связи учебный курс и учебные материалы, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля обучения, должны использоваться со студентами данного конкретного профиля. И наоборот, студенты конкретного профиля обучения должны обучаться профессиональному иностранному языку на материалах, разработанных с учетом специфики будущей профессиональной деятельности выпускников именно этого профиля. Именно поэтому

группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки выступает пятым педагогическим условием.

Шестым педагогическим условием обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения выступает **компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания**. Во многих работах ученые поднимали вопрос о требованиях к компетентности преподавателя, читающего курс профессионального иностранного языка на основе интегрированного предметно-языкового обучения [6; 20; 21]. Совершенно очевидно, что в условиях, когда один преподаватель проводит занятия у студентов различных направлений подготовки или специальностей, по объективным причинам он не в состоянии полноценно овладеть профильной специальностью так, чтобы быть способным организовывать и контролировать содержание иноязычных дискуссий на профессиональные темы. В этом случае будет реализовываться только обучение иностранному языку для специальных целей. В случае же, когда перед преподавателем ставится задача достигнуть двойственную цель – научить и иностранному языку, и аспектам профильной специальности, к преподавателю предъявляются особые требования. В своей работе, посвященной дискуссионным вопросам организации интегрированного предметно-языкового обучения в российских вузах, П.В. Сысоев [6] предложил требования к «идеальному» преподавателю интегрированного курса. Для достижения первой цели обучения – дальнейшего формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения – **преподаватель должен сам владеть иностранным языком на уровне С1-С2**. Данный уровень характеризует уровень владения иностранным языком выпускников магистратуры по направлению подготовки «Лингвистика» или «Педагогическое образование» (программы по прикладной лингвистике или методики обучения иностранным языкам). Кроме того, иностранный язык, как и любая отдельная самостоятельная дисциплина, имеет свои отличительные особенности, определяющие мето-

дику обучения данной дисциплине. Например, в методике обучения иностранному языку есть методический принцип последовательности, который характеризуется поэтапным формированием грамматических навыков речи. Так, обучающиеся сначала овладевают простыми временами, а уже затем переходят к изучению перфектных времен. Или же сначала они овладевают всеми настоящими временами, а затем переходят к изучению прошедших и будущих времен, затем к изучению страдательного залога и так далее, в зависимости от возраста обучающихся и уровня владения иностранным языком. Подобно существует последовательность в заданиях, направленных на развитие речевых умений в говорении, письме, чтении и аудировании. Таких примеров можно привести множество. Технологии и особенности преподавания конкретной дисциплины заключаются в методике обучения данной конкретной дисциплине. Поэтому, наряду с владением иностранным языком на уровне С1-С2, преподаватель должен также владеть методикой преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Для достижения второй цели обучения – обучения студентов профильной специальности – преподаватель интегрированного курса должен быть компетентным в профильной специальности. В противном случае он не сможет организовать проблемного обсуждения студентов, в котором обучающиеся должны сами находить решения поставленным профессиональным задачам, аргументировать и отстаивать свои точки зрения по обсуждаемым профессиональным вопросам. В частности, студентам профиля «Электрооборудование и электротехнологии в АПК» направления подготовки «Агроинженерия» может быть дано задание обсудить особенности проектирования комплексной электрификации в животноводстве, птицеводстве и растениеводстве. Не обладая компетентностью в специальности «Агроинженерия», преподаватель сможет оценить лишь использование студентами профессиональных лексических единиц и грамматическую корректность иноязычной речи. Предметная сторона речи – профессиональная правильность и правомерность высказываемых студентами аргументов в пользу особенностей проектирования комплексной электрификации в жи-

вотноводстве или растениеводстве – останется за рамками контроля преподавателя. Это значит, что преподаватель не сможет создать условия для формирования в рамках интегрированного курса у студентов профессиональных компетенций. То же самое касается и методики преподавания профильной специальности. Каждая специальность или направление подготовки имеет свои отличительные особенности. Владение преподавателем методикой преподавания конкретной профильной специальности позволит эффективно обучать студентов. В этой связи для достижения второй цели интегрированного курса преподавателю необходимо не только быть компетентным в профильной специальности, но и владеть методикой преподавания профильных дисциплин.

Таким образом, преподаватель профессионального иностранного языка, реализующий интегрированное предметно-языковое обучение, должен обладать четырьмя видами профессиональных компетенций: 1) иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне C1-C2; 2) методикой преподавания иностранного языка; 3) компетенцией в области профильной специальности; 4) методикой преподавания профильных дисциплин.

Многие ученые так или иначе в своих исследованиях обращались к вопросу достижения компетентности «идеального» преподавателя интегрированного курса профессионального иностранного языка. Как уже упоминалось выше, в Томском политехническом университете данный курс читался и преподавателями иностранного языка, и преподавателями профильных специальностей. Преподаватели иностранного языка должны были проходить стажировки и повышать квалификацию в области профильной специальности на профильных кафедрах, выполнять квалификационные работы, которые позже являлись основой для учебных материалов по интегрированному курсу. Преподаватели профильных дисциплин углубленно изучали иностранный язык и методику его преподавания в вузе, сдавали тест на уровень владения иностранным языком.

В своем диссертационном исследовании Л.Л. Салехова [9] предложила дидактическую модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе. Стратегической целью такого билингвально-

го обучения выступало формирование у будущих учителей математики билингвальной предметной компетенции. Обучение осуществлялось преподавателями профильной специальности – математиками, которые обладали сами иноязычной коммуникативной компетенцией и были профессионально компетентны читать интегрированный курс.

Недавно в Российской академии государственной службы при Президенте РФ и Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина П.В. Сысоев и О.О. Амерханова [20; 21] провели исследование по использованию (тандем-метода) преподавательского тандема в обучении аспирантов письменному профессиональному научному дискурсу. В условиях, когда достаточно сложно найти одного преподавателя, обладающего четырьмя компетенциями, необходимыми для реализации интегрированного предметно-языкового обучения, тандем-метод оказался более доступным и реальным. Ученые разделили обязанности каждого из двух преподавателей в обучении и в контроле достижений студентов. Преподаватель иностранного языка отвечал за формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, использование профессиональной лексики и достижение когезии и когерентности научного текста. Преподаватель профильной специальности контролировал предметное содержание и смысл письменного научного высказывания аспирантов. В методической литературе присутствует описание опыта других вузов в использовании преподавательского тандема в обучении [22; 23].

В Воронежском государственном аграрном университете им. императора Петра I профессиональный иностранный язык ведется преподавателями кафедры русского и иностранного языков. По договоренности между кафедрами преподаватели иностранного языка посещают некоторые профильные курсы аграрного вуза. С помощью преподавателей профильных дисциплин формулируют профессиональные задачи, разрабатывают предметно-тематическое содержание интегрированного курса. Безусловно, анализируя опыт Томского политехнического университета или других вузов, можно констатировать, что это не такое системное или комплексное решение вопроса подготовки педагогических

кадров к чтению интегрированного курса. Вместе с тем в сложившихся условиях это наиболее, на наш взгляд, оптимальное решение. Опыт показывает, что стажировки на профильных кафедрах, посещение преподавателями иностранного языка занятий по профильным дисциплинам, а также профессиональные контакты с коллегами позволяют им реализовывать на практике модель интегрированного предметно-языкового обучения.

В этой связи педагогическое условие о необходимой компетентности преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания представляется необходимым и оправданным.

Следует специально заметить, что выделенные педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения не существуют независимо друг от друга, а наоборот, тесно взаимосвязаны, дополняя и уточняя друг друга в новом дополнительном аспекте педагогического процесса. Реализация методического принципа опоры на межпредметные связи уточняется отражением специфики будущей профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля в предметном содержании и обучения и системе иноязычных речевых заданий и профессиональных задач. Для эффективности процесса обучения профессиональному иностранному языку на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения

необходимо по возможности одновременно разделять студентов на группы, в первую очередь, по профилю обучения, а затем по уровню владения иностранным языком. Компетентность преподавателя интегрированного курса как в области иностранного языка и методики его преподавания, так и в области профильной специальности и методики ее преподавания является также одним из ключевых вопросов обучения, связывающих между собой все педагогические условия.

Таким образом, в данной работе были выявлены и обоснованы следующие педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Агроинженерия» профессиональному иностранному языку на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения:

- а) отбор предметного содержания обучения осуществляется на основе реализации принципа опоры на межпредметные связи;
- б) в процессе обучения используются проблемные речевые задания, а также задания, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности студентов;
- в) минимальный уровень владения иностранным языком студентами – B1-B2;
- г) группирование студентов по уровню владения иностранным языком;
- д) группирование студентов по профилям обучения в рамках направления подготовки;
- е) компетентность преподавателя в области иностранного языка, профильной специальности и методик их преподавания.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996.
2. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халатина 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.
3. Халатина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 20. С. 46-52.
4. 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
5. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. Т. 2. № 6. С. 175-184.
6. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
7. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.

8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс "Introduction to Law" в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18.
9. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
10. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
11. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.
12. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
13. Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование: сб. науч. тр. 4 Междунар. науч.-практ. конф. Томск: Томск. политех. ун-т, 2006. С. 3-9.
14. Капранчикова 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
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. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
17. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка. М.: Еврошкола, 2001.
18. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. N. Y.: David McKay Company, 1956.
19. 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.
20. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149-169.
21. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288.
22. Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А. Тандем-метод в обучении как основа взаимной профподготовки в рамках образования длиною в жизнь // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики: материалы Межвуз. науч.-метод. семинара. Улан-Уде: Бурятский гос. ун-т, 2014. С. 13-20.
23. Степанова М.М. Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 12 (165). С. 115-119.

References

1. Andreyev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy of Creative Self-Development]. Kazan, 1996. (In Russian).
2. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nyim 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).
3. Khalyapina L.P. Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, no. 20, pp. 46-52. (In Russian).

4. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistitsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzе [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (In Russian).
5. 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).
6. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obsluzhivaniyu 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).
7. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course on cultural studies of the USA in the system of profile teaching English language]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Language for Schools*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
8. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Elektivnyy yazykovoy kurs "Introduction to Law" v sisteme professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [Elective language course "Introduction to Law" in a system of professionally oriented teaching of a foreign language in high school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Language for Schools*, 2018, no. 7, pp. 10-18. (In Russian).
9. Salekhova L.L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactic Model of Bilingual Teaching Mathematics in Higher Pedagogical School. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2008, 44 p. (In Russian).
10. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzе: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching Foreign Language and Engineering Subjects at a Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2016, 52 p. (In Russian).
11. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomy diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. (In Russian).
12. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
13. Chuchalin A.I., Veledinskaya S.B., Royz S.S. Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professional'nomu inostrannomu yazyku [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language]. *Sbornik nauchnykh trudov 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Applied Philology and Engineering Education"]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2006, pp. 3-9. (In Russian).
14. Kapranchikova K.V. Osobennosti otbora predmetnogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuzе [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).
15. Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuzе [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian).
16. 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).

17. Safonova V.V. *Problemye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka* [Problem Tasks on English Language Lessons]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001. (In Russian).
18. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, David McKay Company Publ., 1956.
19. 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.
20. 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. (In Russian).
21. 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).
22. Kudryavtseva E.L., Timofeyeva A.A. Tandem-metod v obuchenii kak osnova vzaimnoy profpodgotovki v ramkakh obrazovaniya dlinoyu v zhizn' [The tandem method in teaching as the basis of mutual professional training in the framework of lifelong education]. *Materialy Mezhvuzovskogo nauchno-metodicheskogo seminar «Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aspekty didaktiki»* [Proceedings of the Interuniversity Scientific and Methodic Seminar "Intercultural Communication: Didactics Aspects"]. Ulan-Ude, Banzarov Buryat State University Publ., 2014, pp. 13-20. (In Russian).
23. Stepanova M.M. Ispol'zovaniye metoda tandemnogo obucheniya v magistrature mnogoprofil'nogo vuza [Use of the tandem training teaching in the master's program of a multidisciplinary university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 12 (165), pp. 115-119. (In Russian).

Информация об авторе

Байдикова Татьяна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: november22@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Поступила в редакцию 23.01.2020 г.

Поступила после рецензирования 26.02.2020 г.

Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Tatiana V. Baydikova, Senior Lecturer of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: november22@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Received 23 January 2020

Reviewed 26 February 2020

Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118
УДК 378

Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе

Юлия Валерьевна ТОКМАКОВА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Минчурина, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>, e-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

Development of professional foreign language communicative competency of students as a goal of foreign language teaching in an agrarian university

Yuliya V. TOKMAKOVA

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>, e-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

Аннотация. В современных ФГОС ВО по ряду направлений подготовки аграрного вуза владение иностранным языком представлено сразу в двух компетенциях. При этом, если раньше целью обучения иностранному языку в вузе выступало формирование иноязычной коммуникативной компетенции и всех составляющих ее субкомпетенций в социально-бытовой и социокультурной сферах общения, то современные ФГОС ВО также акцентируют внимание на формировании коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения. Такое расширение сфер использования иностранного языка, как средства общения, способствовало обозначению формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности в качестве одной из основных целей обучения профессиональному иностранному языку в аграрном вузе. Вместе с тем ученые так и не пришли к единому мнению относительно структуры и компонентного состава профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности. Рассмотрена история вопроса, на примере направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» предложена структура и компонентный состав профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студента аграрного вуза. В структурном плане профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность студентов включает два компонента: иноязычный коммуникативный и профессиональный. Иноязычный коммуникативный состоит из пяти субкомпетенций: лингвистической, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Профессиональный компонент включает знания в конкретной сфере профессиональной деятельности и профессиональные виды деятельности специалистов конкретного направления подготовки. Данный компонент будет во многом определять содержание обучения компонентам иноязычной коммуникативной компетенции, добавляя в процесс обучения профессионально ориентированное предметное содержание, отражающее особенность специалистов в сфере технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции. Кроме того, как уровневая категория, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность студентов состоит из пяти компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивного, операционного, коммуникативного, рефлексивного. В работе подробно описано содержание этих компонентов.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; аграрный вуз; профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность; иноязычная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Токмакова Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аг-

рарном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 107-118. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118

Abstract. In contemporary Federal State Education Standard of Higher Education in a number of agrarian university programmes, knowledge of a foreign language is presented in two competencies at once. At the same time, if earlier the goal of foreign language teaching at a university was the foreign language communicative competence development and all its subcompetencies in the social and socio-cultural spheres of communication, then modern Federal State Education Standard of Higher Education also focus on the communicative competence development in the professional sphere of communication. Such an expansion of the use of a foreign language as a means of communication has contributed to the designation of the professional foreign language communicative competency development as one of the main goals of professional foreign language teaching in an agrarian university. At the same time, scientists have not come to a consensus on the structure and component composition of professional foreign-language communicative competency. We consider the history of the issue on the example of programme "Technology of production and processing of agricultural products", the structure and component composition of the professional foreign language communicative competency of agrarian university student are proposed. Structurally, the professional foreign-language communicative competency of students includes two components: a foreign language communicative and professional. A foreign language communicative consists of five subcompetencies: linguistic, speech, sociocultural, compensatory and educational-cognitive. The professional component includes knowledge in a specific sphere of professional activity and professional activities of specialists in a specific programme. This component will largely determine the content of teaching components of a foreign language communicative competence, adding professionally oriented subject content to the learning process, reflecting the features of specialists in the sphere of agricultural production and processing technology. In addition, as a level category, professional foreign language communicative competence of students consists of five components: value-motivational, cognitive, operational, communicative, reflective. The work describes in detail the content of these components.

Keywords: content and language integrated learning; agrarian university; professional foreign language communicative competency; foreign language communicative competence

For citation: Tokmakova Y.V. Formirovaniye professional'noy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov v kachestve tseli obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuze [Development of professional foreign language communicative competency of students as a goal of foreign language teaching in an agrarian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 107-118. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118 (In Russian, Abstr. in Engl.)

У дисциплин «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык» в аграрном вузе основными целями обучения выступают следующие: развивающая, воспитательная и учебная. Учебной целью является дальнейшее формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции с уровня В1 (порогового уровня – уровня окончания средней общеобразовательной школы) до уровня В2 (порогового продвинутого) в социально-культурной и социально-бытовой сферах общения. Кроме того, студенты также должны сформировать профессиональную иноязычную компетенцию. При этом формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции достаточно подробно описано в работах ученых. Определены подходы, мето-

ды и приемы, а также предметно-тематическое содержание обучения учащихся и студентов вузов иностранному языку для межличностного общения в обозначенных сферах. Проблема же формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции все еще продолжает представлять интерес для научной дискуссии. Вызвано это, на наш взгляд, двумя основными причинами. Во-первых, тем, что в методике используются три разных по своей целевой установке подхода к обучению профессиональному иностранному языку (иностранному языку для специальных целей, интегрированное предметно-языковое обучение и преподавание профильных дисциплин на иностранном языке). Во-вторых, предметно-тематическое содержание обучения студентов,

а также комплекс профессионально ориентированных заданий, отражающих будущую профессиональную деятельность выпускников лингвистических направлений подготовки, будут варьироваться в зависимости от направления подготовки и профиля обучения. Рассмотрим подробнее научные исследования ученых.

Своему появлению термин «коммуникативная компетенция» обязан американскому философу и лингвисту Н. Хомскому [1]. В работе «Аспекты теории синтаксиса» ученых предложил термин «лингвистическая компетенция» (*linguistic competence*), описывая языковую компетенцию «идеального» носителя языка. Взгляды Н. Хомского были подвергнуты резкой критике другим известным американским социолингвистом Д. Хаймсом [2], который говорил о влиянии социального и культурного контекста коммуникации на процесс общения между людьми. Интерес ученых к природе коммуникативной компетенции способствовал разработке нескольких моделей иноязычной коммуникативной компетенции, которые до сих пор используются в разных уголках мира, отражая приверженность научных школ той или иной модели. Все модели были разработаны с лингводидактической целью для качественных изменений в процессах обучения иностранному языку, а также контроля иноязычных способностей учащихся и студентов.

Сразу же необходимо отметить, что в данной работе используется понимание терминов «компетенция» и «компетентность», предложенное А.В. Хуторским. В частности, компетенция – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивация, знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним» [3], а компетентность – «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [3]. Вместе с тем в работе будет использоваться термин «иноязычная коммуникативная компетенция», обозначающий способность и готовность использовать иностранный язык в качестве средства общения в связи с тем, что данный термин уже давно устоялся в методике обучения

иностранному языку и используется учеными в данной сфере с 1980-х гг.

Самой первой моделью иноязычной коммуникативной компетенции являлась модель канадских исследователей М. Каналя и М. Суэйн [4]. Авторы выделили в ней три компонента, или субкомпетенции: грамматическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию и компенсаторную компетенцию (*strategic competence*). Следует заметить, судя по описанию, термин «грамматическая компетенция» был значительно шире по своему лингводидактическому содержанию, чем его традиционное понимание. Данный тип компетенции включал и владение обучающимися грамматическими правилами, и лексикой, и правилами орфографии, и правилами фонологии. «Социолингвистическая компетенция» означает «способность индивида использовать иностранный язык в различных социальных контекстах», включая стиль, речевой регистр, формат общения и т. д. Авторы об этом отдельно не говорят, но подразумевают, что социолингвистическая компетенция включает в себя знания культуры страны изучаемого языка. Пользуясь знаниями о социальном или культурном контексте коммуникации, студенты делают выбор в пользу речевого регистра, стиля, формата общения и т. д. Компенсаторная компетенция обозначает способность учащегося преодолевать («компенсировать») имеющиеся языковые или информационные пробелы путем использования переспроса, уточнения, справочных источников и т. д. В основу выделения компенсаторной компетенции легло исследование С. Савиньен [5], посвященное коммуникативному обучению студентов вуза французскому языку. В процессе обучения студенты должны были использовать фразы типа «Извините», «Повторите, пожалуйста», «Объясните другими словами» для восполнения информационных пробелов при общении. Анализ трех составляющих субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции свидетельствует о следующем. Более корректным с этой точки зрения был бы термин «лингвистическая компетенция», или «языковая компетенция», который позже стал использоваться в советской и российской методической литературе. Понятийное содержание термина «социолингвистическая компетенция» с позиции со-

временной методики обучения иностранным языкам явно перегружено и включает в себя то, что впоследствии стали включать в себя речевая компетенция и социальная компетенция.

Позднее в 1983 г. М. Каналь [6] доработал и подкорректировал трехкомпонентную модель иноязычной коммуникативной компетенции, выделив четвертый компонент – речевую компетенцию (*discourse competence*). Последняя представляет способность студентов производить иноязычное речевое высказывание.

Модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канала и М. Суэйн получила широкое распространение в мире как первая удачная попытка представить конструкт иноязычной коммуникативной компетенции. В 1983 и 1997 гг. в книге «Коммуникативная компетенция: теория и практика» С. Савиньен [7; 8] выразила приверженность этой модели и представила четыре компонента иноязычной коммуникативной компетенции в виде перевернутой пирамиды.

Такое графическое представление, по мнению С. Савиньен, символизирует природу коммуникативной компетенции. Это уровневая категория. Она постоянно увеличивается и развивается по мере формального изучения иностранного языка, или же использования иностранного языка как средства общения. Коммуникативная компетенция начинается с компенсаторного и социолингвистического компонентов, а именно, с мотивации и желания изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка, а также со знаний о культуре страны изучаемого языка, а уже затем добавляются грамматический, речевой и компенсаторный компоненты. Объясняет это автор тем, что к моменту изучения иностранного языка из других источников, которыми может служить телевидение, книги, газеты и т. д., студенты уже формируют представления об иноязычной действительности. Иногда это реальные представления, связанные с политической системой, географическими сведениями, историческими вехами, иногда это сформированные стереотипы о культуре, народе и его поведении. Данная позиция также нашла отражение в работах многих других отечественных и зарубежных ученых. В частности, В.В. Сафонова [9], П.В. Сысоев [10; 11],

Г. Нойнер [12] в трудах, посвященных социокультурной компетенции, неоднократно утверждали, что обучение учащихся и студентов иностранному языку и культуре страны изучаемого языка не начинается с «абсолютного нуля». Придя в учебный класс, учащиеся уже имеют определенные знания о культуре. Нередко эти базовые первоначальные знания служат мотивацией для дальнейшего изучения языка с целью общения с его носителями.

Немного позднее европейский ученый Ян ван Эк [13] в рамках проекта Совета Европы по созданию единого общеевропейского образовательного пространства разработал «общеевропейскую» модель иноязычной коммуникативной компетенции. Автор выделил шесть составляющих: языковую (*linguistic*), речевую (*discourse*), социальную (*social*), социокультурную (*sociocultural*), социолингвистическую (*sociolinguistic*), компенсаторную (*strategic*) компетенции [13, с. 33]. Очевидно, что автор подкорректировал модель М. Канала и М. Суэйн, расширив и уточнив некоторые компоненты. В частности, Ян Ван Эк вместо термина «грамматическая компетенция» предложил термин «языковая компетенция», который более корректно и полно представляет понятийное содержание термина и не ограничивается иноязычной грамматикой. Социолингвистическую компетенцию автор разделил на три составляющих: социальную, социокультурную и непосредственно социолингвистическую, что, как нам кажется, также весьма правильно. Социокультурная компетенция – владение культурой страны изучаемого языка, социальная компетенция – способность выполнять социальные роли при коммуникации (студенты, преподаватель, родитель, ребенок и т. д.), социолингвистическая – способность изменять языковую и речевую форму высказывания в зависимости от выбранного социального или культурного контекста речи. Специально отметим, что из многочисленных моделей иноязычной коммуникативной компетенции социальная компетенция присутствует только в модели Вана Эка. Насколько это оправданно и насколько это необходимо для обучения иностранному языку, вопрос достаточно спорный. Социальная роль определяется контекстом ситуации. В этой связи социокультурной компе-

тенции вполне достаточно для того, чтобы с помощью социолингвистической компетенции варьировать иноязычное речевое высказывание. Тем не менее модель иноязычной коммуникативной компетенции Вана Эка легла в основу множества исследований европейских авторов, посвященных методике обучения иностранным языкам.

В России большую известность получила модель иноязычной коммуникативной компетенции, представленная И.Л. Бим [14]. Модель включает пять компонентов: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный. Первые четыре компонента вполне традиционны, они были представлены в моделях многих других авторов. Необходимо лишь добавить то, что социокультурная компетенция не закрывается исключительно на культуре страны изучаемого языка. В.В. Сафонова [9], П.В. Сысоев [15; 16], Е.И. Пассов [17], С.Г. Тер-Минасова [18] утверждают, что учащиеся и студенты наряду с культурой страны изучаемого языка должны также изучать средствами иностранного языка культуру и родной страны, края, города и т. д. Это необходимо для того, чтобы в полной мере оценить изучаемые аспекты культуры страны изучаемого языка, а также, чтобы быть способным выступать в качестве представителя родной страны и родной культуры.

Пятый компонент модели И.Л. Бим [14] является нетрадиционным и не присутствует в моделях других авторов. Его понятийное содержание сводится к тому, что в процессе обучения студенты должны сформировать навыки самообразования как в области иностранного языка, так и используя иностранный язык как средство познания. Кроме того, иностранный язык, как объект изучения, имеет свои характерные отличия. Формирование учебно-познавательной компетенции позволит студентам самостоятельно во внеаудиторное время заниматься изучением языка. Кроме И.Л. Бим, многие другие отечественные ученые предлагали свои авторские модели иноязычной коммуникативной компетенции, акцентируя внимание на том или ином ее компоненте. Вместе с тем принципиальных отличий и кардинально новых компонентов эти модели не содержали. Модель иноязычной коммуникативной компетенции И.Л. Бим была использована в каче-

стве основы написания ФГОС ООО (2010) и Примерных программ по иностранным языкам для основного общего образования.

За последние годы появилось также несколько работ, в которых учеными предлагалась идея объединения двух разных по своей природе компетенций: иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Последняя представляет способность личности взаимодействовать с представителями разных стран и культур без привязки к конкретному иностранному языку или культуре. В частности, Г.В. Елизарова [19] в своей книге также предложила описание компонентов межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции. За основу своей модели автор взяла компоненты модели Вана Эка [13] и обогатила каждый из компонентов межкультурным составляющим. В одной из своих работ, посвященных обучению студентов межкультурному иноязычному общению, П.В. Сысоев [20] справедливо утверждает, что межкультурная и иноязычная коммуникативная компетенции, безусловно, тесно взаимосвязаны, но все же являются разными по своей природе. Иноязычная коммуникативная компетенция привязана к конкретному иностранному языку. Автор приводит примеры того, как можно обладать иноязычной коммуникативной компетенцией в области одного иностранного языка и не обладать этим видом компетенции в области другого. Межкультурная же компетенция – это иной вид компетенции, который формируется на материале конкретного языка, но не привязан к этому языку. Это универсальные умения взаимодействовать с представителями разных стран и культур.

За последние годы было защищено несколько диссертационных исследований, посвященных формированию межкультурной компетенции учащихся и студентов средствами иностранного языка [21–23]. В.Г. Апальков в своей работе впервые предложил содержание обучения межкультурной компетенции, выделив номенклатуру межкультурных умений. К ним, в частности, автор относит следующие: «инициировать межкультурный диалог, интерпретировать культурные факты и события, выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп, разрешать культурные конфликты, находить и определять

ситуации межкультурных конфликтов, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей, выступать в качестве представителя родной страны/культуры» [21, с. 8]. Очевидно, что данные умения являются универсальными и могут быть использованы в обучении любому иностранному языку. Эта номенклатура умений легла в основу отбора содержания обучения межкультурной компетенции в работах других авторов [22–24]. Анализируя данные работы, П.В. Сысоев [16] приходит к выводу о том, что такое содержание обучения иностранному языку готовит обучающихся к межкультурному взаимодействию в «парниковых условиях», когда представители контактирующих культур желают общаться в духе «диалога культур». Однако современный мир, наряду с «диалогом культур», отличается и «не-диалогом культур», когда в современном обществе процветают культурное неравенство, культурная агрессия и культурный вандализм. В этой связи П.В. Сысоев считает необходимым обучать учащихся и студентов межкультурным умениям в условиях «не-диалога культур». К таким умениям автор относит: «а) уходить от межкультурного конфликта или избегать его; б) подавлять межкультурный конфликт; в) достигать компромисса в межкультурном конфликте; г) убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте» [16, с. 261].

Иноязычная коммуникативная и межкультурная компетенции продолжают формироваться у студентов лингвистических направлений подготовки с уровня В1 до уровня В2 на дисциплине «Иностранный язык». Эта дисциплина традиционно читается в 1 или 1 и 2 семестрах в зависимости от вуза и направления подготовки. Кроме того, в 2/3 и 4 семестрах студенты изучают дисциплину «Профессиональный иностранный язык», целью которой является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности или компетентности использовать иностранный язык в профессиональной сфере общения.

В научной литературе имеется большой корпус исследований, посвященных описанию понятия и отбору содержания обучения профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности. Ввиду того, что формирование «профессиональной иноязыч-

ной коммуникативной компетентности» *de jure* не обозначено во ФГОС ВО, в работах ученых можно встретить различные термины, обозначающие, по сути, один и тот же вид компетентности. При этом многие исследователи в своих определениях отражали специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки. Рассмотрим некоторые работы. Ю.В. Михайлюк определяет профессиональную коммуникативную компетентность как интегративное понятие, включающее «такие умения, как умение свободно владеть репертуаром профессиональных речевых жанров, умение четко выполнять свою социальную роль в профессиональном общении» [25, с. 90]. Л.М. Егوشيная определяет данный вид компетентности как «составляющую профессиональной компетентности и взаимосвязь лингвистических знаний, профессиональных и коммуникативных умений и навыков, необходимых для осуществления коммуникативной деятельности в рамках профессиональной сферы общения» [26, с. 8]. И.А. Матвеева понимает профессиональную коммуникативную компетентность (применительно к военным летчикам) как «интегративное качество личности военного летчика, определяющее уровень его готовности к профессиональной деятельности и как системный компонент всех составляющих его профессионально-деятельностных функций» [27, с. 37]. Е.С. Самойлова определяет этот вид компетентности в качестве «интегральной характеристики деловых и личностных качеств специалиста данного профиля, в которой отражается уровень усвоенных им специальных знаний, умений, опыта, достаточных для формирования у него профессионального мышления, способности отстаивать свою точку зрения в различных социальных и лингвистических условиях» [28, с. 5]. Е.Я. Климович на основе анализа ряда работ ученых резюмирует следующим: «готовность к профессиональному взаимодействию средствами ИЯ достигается сочетанием профессиональных знаний, языковой компетенции и социально-поведенческого фактора и реализуется на основе единства предмета деятельности и направленности на решение профессионально значимой задачи» [29, с. 144]. Э.Г. Крылов дал следующее определение профессиональной иноязычной ком-

муникативной компетентности: «качество личности <...> интегрирующая профессиональные знания со знаниями в области иностранного языка (касающимися аспектов общения в профессиональной области) и коммуникативными умениями как на родном, так и на иностранном языках» [30, с. 19].

Изучение этих и многих других определений термина «профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность» позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, все существующие определения понятия, многие из которых отражают разные аспекты профессиональной деятельности и формирования профессиональных компетенций выпускников вузов, не противоречат друг другу, а каждая по-своему вносит определенный вклад в общее понимание этого сложного и комплексного понятия. Во-вторых, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность выступает неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности специалиста. Именно поэтому многие ученые в своих определениях используют формулировку, что данный вид компетентности – это интегративное качество личности. В-третьих, безусловно, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность формируется на стыке иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональной компетентности. Поэтому в структурном плане она будет иметь две составляющие: предметную – относящуюся к профессии и профессиональной деятельности выпускников и иноязычную – относящуюся к овладению иностранным языком как средством общения. В-четвертых, при формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности большое значение будет иметь конкретный подход к обучению профессиональному иностранному языку, который будет использоваться в учебной группе. Учитывая, что профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция – это интегративная способность личности, ее формирование будет происходить как в рамках дисциплины «Иностранный язык» или «Профессиональный иностранный язык», так и в ходе изучения других дисциплин профессиональной направленности. Это значит, что иностранный язык должен выступать одновременно и как средство обучения, и как цель обучения.

При этом выбранный подход к обучению дисциплины «Профессиональный иностранный язык» должен максимально создавать условия для междисциплинарной интеграции. На основе анализа научной литературы в данном исследовании мы предлагаем следующее определение **профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов аграрного вуза – это интегративное качество личности, определяющее способность и готовность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности как средство общения в профессиональной сфере, средство познания и средство решения профессиональных задач.**

В структурном плане по содержанию, как было отмечено выше, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция включает две составляющие: профессионально ориентированную и иноязычную коммуникативную компетенцию. В научной литературе детально в структурном плане иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность была представлена в работах Э.Г. Крылова [30]. Ученый предложил в рамках этого вида компетентности выделить два блока: лингвистический и профессиональный. Лингвистический включает профессионально ориентированные лингвистическую, социокультурную, прагматическую и стратегическую компетенции, а профессиональный блок – профессиональные: когнитивную и операционно-технологическую компетенции. Когнитивная компетенция представляет сумму знаний и умений их использовать в иноязычной деятельности. Операционно-технологическая компетенция представляет способность использовать имеющиеся профессиональные знания в профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке. Актуализация блоков происходит поочередно или одновременно по мере решения профессиональных задач. По мысли автора, лингвистический блок может быть сформирован в процессе изучения дисциплины «Профессиональный иностранный язык». Вместе с тем, в случаях, когда в вузе преподаются профессиональные дисциплины на иностранном языке, данный блок может быть значительно обогащен. Лингвистический блок обладает большей инвариантностью по сравнению с

профессиональным. Так, при изменении специальности или направления подготовки у студентов уже будет сформирована иноязычная коммуникативная компетенция на должном уровне (лингвистический блок), необходимо лишь будет уделить внимание формированию профессионального блока.

В нашем исследовании на примере направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» мы выразим свое понимание структуры профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых направлений подготовки, которая в содержательном плане включает два компонента: иноязычный коммуникативный и профессиональный (рис. 1).

Профессиональный компонент будет во многом определять содержание обучения компонентам иноязычной коммуникативной компетенции, добавляя в процесс обучения профессионально ориентированное предметное содержание, отражающее особенность специалистов в сфере технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции. В частности, лингвистическая компетенция в профессиональной сфере общения будет включать профессиональную лексику сферы технологии производства и переработки сельскохозяйственной продук-

ции и дискурсивные конструкции, особенности грамматического строя языка в конкретной данной профессиональной сфере общения. Речевая компетенция будет включать особенности когезии и когерентности устного и письменного высказывания данной профессиональной сферы общения, предметное содержание обучения видам речевой деятельности, отражающее специфику речевой деятельности специалистов сферы технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции. Социокультурная компетенция будет включать знания о социальном и культурном контексте коммуникации в конкретной профессиональной сфере, а также способность социокультурно приемлемо вести эту профессиональную коммуникацию. Компенсаторная компетенция в профессиональной сфере подразумевает использование стратегий восполнения информационных пробелов, приемлемых и распространенных в конкретной профессиональной сфере общения. Учебно-познавательная компетенция в профессиональной сфере означает способность обучающегося в период обучения в вузе, а также на протяжении всей жизни продолжать повышать свою компетенцию в профессиональной сфере средствами иностранного языка, самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию са-

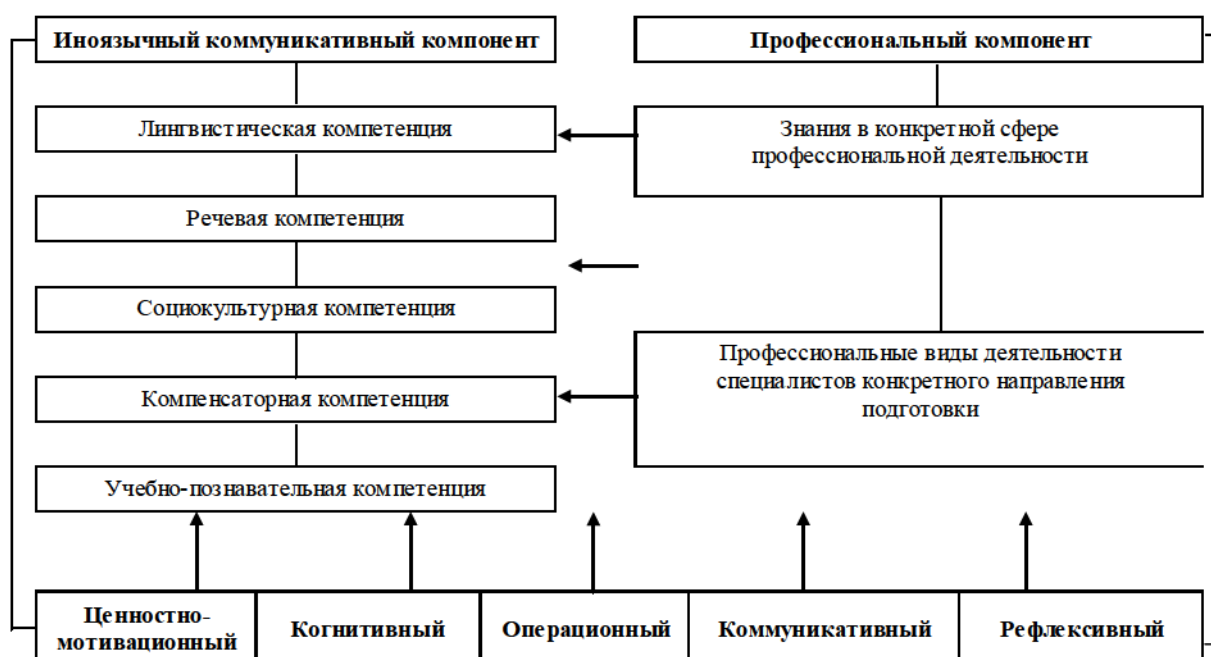


Рис 1. Структура профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»

мообучения для повышения профессиональной компетентности. Таким образом, при формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов профессиональная составляющая (знаниевый и деятельностный компоненты), отражающая специфику будущей профессиональной деятельности специалистов в области технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции, пронизывает все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, определяя как предметно-тематическое содержание обучения, так и содержание иноязычной речевой деятельности.

Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность студентов направлений подготовки «Технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции» включает в себя пять компонентов:

- ценностно-мотивационный компонент – определяет наличие у студентов аграрного вуза ценностных ориентаций и мотивов овладеть профессиональным иностранным языком и использовать его как средство общения в профессиональной сфере и средство образования и самообразования с целью повышения профессиональной компетентности;

- когнитивный компонент – определяет наличие знаний как в области иностранного языка (лексики, грамматики, фонетики, социокультурного компонента содержания обучения), так и в области будущей профессиональной деятельности – сфере технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции;

- операционный компонент включает способность к использованию полученных знаний в области технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции в практической профессиональной деятельности независимо от языка общения (иностраннй язык при этом будет выступать не целью обучения, а исключительно средством общения и решения профессиональных задач);

- коммуникативный компонент включает владение видами иноязычной речевой деятельности в сфере профессионального общения, а также особенностями устного и письменного профессионального дискурса;

- рефлексивный компонент – определяет способность студентов аграрного вуза анализировать свою профессиональную деятельность, используя иностранный язык как средство общения, обучения и познания в профессиональной сфере.

Список литературы

1. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press, 1965.
2. Hymes D.H. On communicative competence // Sociolinguistics: Selected Readings / eds. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 135-157.
4. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1 (1). P. 1-48.
5. Savignon S.J. Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.
6. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication / eds. by J.C. Richards, R.W. Schmidt. L.: Longman, 1983. P. 2-27.
7. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Boston: Addison-Wesley, 1983.
8. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd edition). N. Y.: McGraw-Hill, 1997.
9. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
10. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999.
11. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003.
12. Neuner G. The role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Co-operation (Education Committee), CC-LANG, 1994.

13. *Ek van J.A.* Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
14. *Бим И.Л.* Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5-7.
15. *Сысоев П.В.* Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-пресс, 2008.
16. *Сысоев П.В.* Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261-281.
17. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998.
18. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
19. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Каро, 2005.
20. *Сысоев П.В.* Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184-202.
21. *Апальков В.Г.* Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
22. *Сушкова Н.А.* Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009.
23. *Филонова В.В.* Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2013.
24. *Дудин А.А.* Формирование межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Язык и культура. 2015. № 3. С. 86-99.
25. *Михайлюк Ю.В.* Коммуникативная компетентность специалиста медицинского профиля как составляющая его профессиональной деятельности // Проблемы и перспективы современной науки: сб. ст. участников 5 Респ. науч.-практ. семинара молодых ученых. Минск: Минский ун-т управления, 2014. С. 88-92.
26. *Егошина Е.М.* Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2010.
27. *Матвеева И.А.* Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2012.
28. *Самойлова Е.С.* Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности экономиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004.
29. *Климкович Е.Я.* Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих специалистов в области информационных технологий // Вестник СибАДИ. 2012. № 2 (24). С. 141-145.
30. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.

References

1. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.
2. Hymes D.N. On communicative competence. In: Pride J.B., Holmes J. (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin Publ., 1972.
3. Khutorskoy A.V. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm]. In: Dik Y.I., Khutorskoy A.V. (eds.). *Uchenik v obnovyayushcheyshkh shkole* [Student in a Renewing School]. Moscow, Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education Publ., 2002, pp. 135-157. (In Russian).
4. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, no. 1 (1), pp. 1-48.
5. Savignon S.J. *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia, Center for Curriculum Development Publ., 1972.
6. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richard J.C., Schmidt R.W. (eds.). *Language and Communication*. London, Longman Publ., 1983, pp. 2-27.

7. Savignon S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Boston, Addison-Wesley Publ., 1983.
8. Savignon S.J. *Communicative competence: Theory and Classroom Practice (2nd edition)*. New York, McGraw-Hill Publ., 1997.
9. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Learning Languages of International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. *Sotsiokul'turnyy komponent soderzhaniya obucheniya amerikanskomu variantu angliyskogo yazyka (dlya shkol s uglublennym izucheniym inostrannogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Sociocultural Component of the Content of Teaching American English (for Schools with In-Depth Study of a Foreign Language). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 1999. (In Russian).
11. Sysoyev P.V. *Kontseptsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya* [The Concept of Multicultural Language Education]. Moscow, Evroshkola Publ., 2003. (In Russian).
12. Neuner G. *The role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning*. Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation (Education Committee), CC-LANG Publ., 1994.
13. Ek van J.A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 1986.
14. Bim I.L. Nekotoryye aktual'nyye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam [Some urgent problems of modern foreign languages teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2001, no. 4, pp. 5-7. (In Russian).
15. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Multicultural Language Education: Theory and Practice]. Moscow, Glossa-press Publ., 2008. (In Russian).
16. Sysoyev P.V. *Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniye mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur»* [Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of “Dialogue of cultures” and “Non-dialogue of cultures”]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 43, pp. 261-281. (In Russian).
17. Passov E.I. *Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye: kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur* [Communicative Foreign Language Education: the Concept of Personality Development in the Dialogue of Cultures]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical Institute Publ., 1998. (In Russian).
18. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000. (In Russian).
19. Elizarova G.V. *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam* [Culture and Foreign Language Teaching]. St. Petersburg, Karo Publ., 2005. (In Russian).
20. Sysoyev P.V. *Osnovnyye polozheniya kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku i kul'ture* [Theoretical basics of the communicative-ethnographic approach to teaching a foreign language and culture]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 4 (28), pp. 184-202. (In Russian).
21. Apalkov V.G. *Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii sredstvami elektronno-pochtovoy gruppy (angliyskiy yazyk, profil'nyy uroven'): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Intercultural Competence Development by Means of the E-Mail Group (English, Profile Level). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2008. (In Russian).
22. Sushkova N.A. *Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii v usloviyakh pogruzheniya v kul'turu strany izuchayemogo yazyka (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Intercultural Competence Development in Conditions of Immersion in the Country's Culture of the Studied Language (English, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2009. (In Russian).
23. Filonova V.V. *Metodika razvitiya mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove keys-metoda (angliyskiy yazyk, napravleniye podgotovki «Lingvistika»): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Intercultural Skills Development of Students on the Basis of the Case Method (English, “Linguistics” Programme). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, The Sholokhov Moscow State University for The Humanities, 2013. (In Russian).
24. Dudin A.A. *Formirovaniye mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda* [Development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 3, pp. 86-99. (In Russian).
25. Mikhaylyuk Y.V. *Kommunikativnaya kompetentnost' spetsialista meditsinskogo profilya kak sostavlyayushchaya ego professional'noy deyatel'nosti* [Communicative competence of a medical specialist as a component of his professional activity]. *Sbornik statey uchastnikov 5 Respublikanskogo nauchno-prakticheskogo seminar molodykh uchenykh «Problemy i perspektivy sovremennoy nauki»* [Proceedings of the 5th Republican Scientific and Practical Seminar of Young Scientists “Problems and Prospects of Modern Science”]. Minsk, Minsk University of Management Publ., 2014, pp. 88-92. (In Russian).

26. Egoshina E.M. *Formirovaniye professional'noy kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza na osnove bilingval'nogo sopostavleniya russkogo i angliyskogo yazykov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Professional Communicative Competence of Students of a Technical University Based on a Bilingual Comparison of Russian and English Languages. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Yoshkar-Ola, 2010. (In Russian).
27. Matveyeva I.A. *Formirovaniye professional'no-kommunikativnoy kompetentnosti v inoyazychnoy podgotovke budushchego voyennogo letchika: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Professional Communicative Competence in Foreign Language Training of the Future Military Pilot. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Samara, 2012. (In Russian).
28. Samoylova E.S. *Obucheniye inostrannomu yazyku kak faktor formirovaniya professional'noy kompetentnosti ekonomista: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Foreign Language Teaching as a Factor in the Development of Professional Competence of an Economist. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2004. (In Russian).
29. Klimkovich E.Y. Inoyazychnaya professional'no-oriyentirovannaya kommunikativnaya kompetentsiya kak neot'yemlemaya chast' professional'noy kompetentnosti budushchikh spetsialistov v oblasti informatsionnykh tekhnologiy [Foreign language professionally-oriented communicative competence as an integral part of the professional competence of future information technology specialists]. *Vestnik SibADI – The Russian Automobile and Highway Industry Journal*, 2012, no. 2 (24), pp. 141-145. (In Russian).
30. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzovskoy sredy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching Foreign Language and Engineering Subjects at a Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2016. (In Russian).

Информация об авторе

Токмакова Юлия Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>

Поступила в редакцию 25.01.2020 г.

Поступила после рецензирования 22.02.2020 г.

Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Yuliya V. Tokmakova, Senior Lecturer of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>

Received 25 January 2020

Reviewed 22 February 2020

Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-119-124
 УДК 37.013.42+796.012.65

К вопросу реализации оздоровительно-рекреационной деятельности в контексте социальной работы

Оксана Анатольевна МОСИНА, Мария Игоревна МАТАЙС

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
 350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>, e-mail: kuvshinovaoa@mail.ru
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9654-056X>, e-mail: kafedraosp_kubgu@mail.ru

On the implementation of recreational activities in the context of social work

Oksana A. MOSINA, Maria I. MATAJJS

Kuban State University
 149 Stavropolskaya St., Krasnodar 350040, Russian Federation
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>, e-mail: kuvshinovaoa@mail.ru
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9654-056X>, e-mail: kafedraosp_kubgu@mail.ru

Аннотация. Обозначены основные результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на изучение возможностей оздоровительно-рекреационной деятельности в отношении людей в возрасте от сорока пяти до пятидесяти четырех лет. Необходимость рассмотрения и изучения потребностей людей трудоспособного возраста в оздоровительно-рекреационной деятельности обусловлена государственным запросом к повышению качества жизни населения и формированию мотивации к здоровому образу жизни. Целью данного исследования явилось выявление и обоснование потребностей включения взрослого человека в физкультурно-рекреационную деятельность. В результате проведенного опроса среди респондентов экспериментальной группы были выявлены потребности в оздоровительно-рекреационной деятельности, а также наиболее востребованная форма оздоровительно-рекреационной деятельности: занятия в группах здоровья. Кроме того, приоритетные виды занятий сгруппированы по видам преобладающей физической активности: общеоздоровительные, формирующие навыки динамического режима или правильного дыхания; специально-оздоровительные, развивающие компенсаторные механизмы; специально-развивающие, восстанавливающие утилитарные и профессиональные двигательные умения, и навыки. В резолютивной части исследования уточнены социально значимые функции физической культуры в контексте ее разработки и применения в системе социальной работы.

Ключевые слова: физическая активность; оздоровительно-рекреационная деятельность; группа здоровья

Для цитирования: Мосина О.А., Матайс М.И. К вопросу реализации оздоровительно-рекреационной деятельности в контексте социальной работы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 119-124. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-119-124

Abstract. We indicate the main results of the empirical and experimental work aimed at exploring the possibilities of recreational activities for people aged forty-five to fifty-four years. The need to consider and study the needs of working age people for recreational activities is determined by the state request for improving the quality of life of the population and the motivation formation for a healthy lifestyle. The purpose of this study was to identify and justify the needs of including an adult in physical educational and recreational activities. As a result of the survey among the respondents of the experimental group, the needs for recreational activities were identified, as well as the most popular form of recreational activities: classes in health groups. In addition, the priority types of classes are grouped by the types of prevailing physical activity: general health, forming

the skills of a dynamic regimen or proper breathing; health-improving, developing compensatory mechanisms; specially developing, restoring utilitarian and professional motor skills. In resolute part of the study we clarify the socially significant functions of physical education in the context of its development and application in the social work system.

Keywords: physical activity; recreational activities; health group

For citation: Mosina O.A., Matajjs M.I. K voprosu realizatsii ozdorovitel'no-rekreacionnoy deyatel'nosti v kontekste sotsial'noy raboty [On the implementation of recreational activities in the context of social work]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 119-124. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-119-124 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В рамках современной социальной работы все больше расширяется спектр решаемых задач и проблем. При этом направляющим вектором по-прежнему остается посыл улучшения благосостояния и благополучия подопечных лиц, что, по сути, является фактором, определяющим состояние здоровья человека и качество его жизни. Данному запросу должны отвечать все разрабатываемые и реализуемые направления социальной работы, что предполагает обоснование в социальных программах вопросов сохранения здоровья, а также поддержание здорового образа жизни.

В связи с вышесказанным, своевременным видится осуществление таких функций оздоровительной физической культуры в системе социальной работы, основной целью которых является сохранение и, по возможности, совершенствование физической и умственной активности человека, увеличение его продолжительности жизни, совершенствование умений целесообразного использования свободного времени, следствием чего должно стать обогащение физических ресурсов общества в целом.

По утверждению ряда отечественных специалистов (А.Ф. Мифтахова, Е.М. Петуховой, Р.Е. Петрова и др.), отсутствие в настоящих социальных программах здоровья берегающего сопровождения снижает их эффективность, что связано с основополагающими принципами социальной работы – сохранностью социальной активности и поддержанием физического здоровья населения.

В контексте решаемых проблем, поставленных авторами данного исследования, речь пойдет о людях старших возрастов, чей интеллектуальный и физический потенциал до сих пор исследован недостаточно. В свете новых государственных задач увеличения

пенсионного возраста подобное исследование видится достаточно востребованным.

Экспресс-анализ заявленной проблемы обусловил необходимость выявления и обоснования потребностей включения взрослого человека в физкультурно-рекреационную деятельность. Как утверждают такие отечественные специалисты, как В.П. Зайцев, С.С. Ермаков, М. Хагнер-Деренговська и другие, «...люди могут по-разному осознавать свои потребности. В зависимости от этого мотивы разделяются на эмоциональные как желания, влечения и т. п. и рациональные как стремления, интересы, убеждения» [1].

Кроме того, ряд исследователей утверждает, что значительным посылком для занятий оздоровительной физкультурой для взрослого населения является возможность группового взаимодействия, сопровождающегося процессом общения: «...перед началом и по окончании занятий люди могут обмениваться мнениями, рассказать о своих радостях, недугах, проблемах; особенно это относится к людям, потерявшим близких и оставшимся в одиночестве, этому способствует физическая рекреация» [2].

Общение с людьми, связанными единством увлечений, во многом способствует хорошему настроению, сплочению группы, развитию сферы интересов, организации позитивного взаимодействия. В то же время отмечено, что регулярные занятия различными видами физической рекреации способствуют снижению количества негативных поведенческих реакций, усиливают работоспособность, расширяют и увеличивают функциональные возможности организма, снижают степень негативного влияния неблагоприятных условий труда.

В связи со сказанным, актуализировалась необходимость изучения тех потребностей среди взрослого населения, которые

способствуют формированию и/или развитию физической активности: потребность в движении, выполнении обязательств, реализации физической функции.

Если реализация вышеперечисленных потребностей проходит успешно, то у участников занятий оздоровительной физической культурой развивается желание заниматься физическими упражнениями регулярно. Проведенный теоретический анализ определил необходимость проведения эмпирического изучения приоритетного вида рекреационной деятельности взрослыми людьми. В соответствии с заявленной целью был проведен опрос по проблеме физкультурно-рекреационных потребностей и интересов взрослых людей среди отобранной группы респондентов.

Основным котируемым признаком респондентской группы выступил возраст опрашиваемых от 45 до 55 лет, посещающих оздоровительно-рекреационные занятия по физической культуре на базе Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. Выборку экспертов пожилого возраста составили 38 человек.

Целью опроса было, с одной стороны, определение потребности у взрослых людей

в оздоровительно-рекреационной деятельности, а с другой – выявление предпочитаемой формы организации такой деятельности. Опрос велся методом индивидуального анкетирования. Каждый опрашиваемый должен был заполнить специально разработанную анкету.

Всего было предложено оценить три утверждения: «оздоровительно-рекреационная деятельность востребована»; «рекреационно-оздоровительная деятельность должна быть научно обоснована»; «оздоровительно-рекреационная деятельность должна быть организована в наиболее востребованной форме».

Варианты оценивались по четырем параметрам: «да»; «скорее да, чем нет»; «скорее нет, чем да»; «нет» (табл. 1).

Показатели, представленные в табл. 1, показывают высокую степень согласованности: коэффициент конкордации W варьировался от 0,86 до 0,91.

Полученные данные демонстрируют факт согласия опрошенных с необходимостью формирования научно обоснованной оздоровительно-рекреационной деятельности взрослого человека. На вопрос о предпочтительной форме оздоровительно-рекреационной деятельности были получены результаты, отраженные в табл. 2.

Таблица 1

Варианты ответов, опрашиваемых по трем утверждениям, %

Вопросы	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
Оздоровительно-рекреационная деятельность востребована	56	24	20	–
Рекреационно-оздоровительная деятельность должна быть научно обоснована	59	18	23	–
Оздоровительно-рекреационная деятельность должна быть организована в наиболее востребованной форме	42	46	12	–

Таблица 2

Ответы опрашиваемых на вопрос о предпочтительной форме оздоровительно-рекреационной деятельности, %

Формы оздоровительно-рекреационной деятельности		%
1	Гимнастика	68
2	Шейпинг	16
3	Аэробика	28
4	Пешеходные прогулки	56
5	Занятия в группах здоровья	74
6	Плавание	52
7	Подвижные игры (эстафеты)	12
8	Катание на лыжах, коньках, роликах, скейтах и т. д.	46
9	Фитнес	48

Таким образом, в результате проведенного опроса была выявлена наиболее востребованная форма оздоровительно-рекреационной деятельности: занятия в группах здоровья.

Группы здоровья в нашей стране набирают популярность с 1980-х гг. Исследуя эффекты занятий в данных группах, такие исследователи, как Т.Ш. Миннибаев, И.К. Рапопорт, О.А. Савчук, В.В. Чубаровский и другие отмечают, что регулярные физические нагрузки могут оказывать положительное воздействие на людей среднего возраста в случае их регулярности и научной обоснованности методики проведения занятий [3].

В настоящее время идет активное строительство оздоровительных центров, что создает условия общей доступности для занятий физической культурой и спортом различным группам и слоям населения, как и финансово, так и территориально. Программа тренировок для людей в возрасте от 45 до 55 лет имеет свою специфику, особенно на первом этапе занятий. Она должна опираться на физиологические особенности организма, характеризующиеся прогрессирующими процессами старения человека, а также физиологической готовностью к физическим нагрузкам. Особое внимание физическим нагрузкам следует уделить по достижению пятидесяти лет. Именно в этот период проявляются различные возрастные особенности. Так, проявляются факторы, влияющие на метаболизм после пятидесяти лет: снижается уровень гормонов как мужских, так и женских; уменьшается уровень жидкости в организме; ухудшается усвояемость и выработка важных микроэлементов (витаминов); работа органов ухудшается, появляется лишний вес.

Необходимо отметить, что в указанном возрасте снижается сила сердечных сокращений мышцы, увеличивается хрупкость стенок сосудов, что снижает скорость кровотока и способствует нестабильности артериального давления. Сила дыхательных мышц также уменьшается, ухудшается проходимость бронхов, отсюда – ухудшается вентиляция легких и газообмен воздуха с кровью, при физических нагрузках у людей данного возраста развивается отдышка. Все эти особенности обуславливают специфику оздоровительно-рекреационных занятий в группе здоровья для данной возрастной категории

людей. Считаем возможным включение таких занятий в социальные программы «Доступная среда», «Развитие образования» и пр.

В составлении программы «Активность на долгие годы» принимали участие специалисты различных профилей: психологи, педагоги, медики, а также студенты, изъявившие желание работать со взрослыми людьми. Целью представленной программы были:

- развитие мотиваций к здоровому образу жизни;
- освоение новых видов физкультурно-оздоровительной деятельности, способствующих расширению знаний о собственных возможностях и адаптации к неизбежным физиологическим процессам.

Программа состоит из теоретической и практической части. Выбор тематики занятий происходил в соответствии с пожеланиями, высказанными учениками опроса: оздоровительная гимнастика; основы здорового питания и здорового образа жизни; значение двигательной активности для людей в процессе адаптации к изменяющимся условиям жизни; аномальная жара – как спастись и не заболеть и др.

Кроме того, на практических занятиях проводились консультации по вопросам определения индивидуальной физической, двигательной нагрузки. Практические занятия способствовали поддержанию двигательных способностей участников эксперимента, укреплению их здоровья, а также предупреждению и профилактике различных заболеваний.

Примерная тематика теоретических занятий:

- «Основы ЗОЖ. Физическая культура в обеспечении здоровья современного человека»;
- «Решение проблемы сохранения здоровья в зрелом возрасте»;
- «Здоровое питание – основа здоровья и долголетия»;
- «Возрастные особенности физического развития и функционального состояния организма»;
- «Основы самостоятельных занятий физическими упражнениями»;
- «Основы групповых занятий физическими упражнениями».

Примерная тематика практических занятий:

- «Комплексы и упражнения адаптивной физической культуры»;
- «Скандинавская ходьба: техника и снаряжение»;
- «Спортивные игры и мероприятия».

Подробное содержание отдельных занятий можно сгруппировать по видам преобладающей физической активности. Так, к общеоздоровительным относятся те, которые формируют навыки динамического режима или правильного дыхания. К специально-оздоровительным можно причислить те, которые развивают компенсаторные механизмы и способствуют восстановлению поврежденной системы. Специально-развивающие упражнения развивают и восстанавливают утилитарные и профессиональные двигательные умения и навыки.

Кроме того, при отсутствии медицинских противопоказаний и наличии у участников группы здоровья определенных навыков возможно разнообразить программу включением в нее таких занятий, как плавание, лыжные прогулки, теннис, гольф и пр. Важно включать в программу занятий специальные гимнастические комплексы: активизирующие дыхательные функции, стабилизирующие работу сердечно-сосудистой системы, поддерживающие подвижность и гибкость позвоночника, а также верхних и нижних конечностей.

Значимыми для изучаемой возрастной категории являются упражнения, направленные на тренировку вестибулярного аппарата – равновесия. Чтобы вестибулярный аппарат поддерживался в форме, его необходимо постоянно тренировать, ведь благодаря ему организм имеет возможность приспосабливаться к нестандартным и новым движениям.

Немаловажными будут и упражнения, направленные на нормализацию работы функции желудочно-кишечного тракта и обмена веществ. Они, главным образом, направлены на улучшение кровотока в полости живота, стимулирование нервных окончаний желудка и кишечника за счет растирания определенных акупунктурных точек и пораженных участков, массажа, сжатия и растяжения внутренних органов, также они вызывают возбуждение блуждающего нерва, связанного с центральной нервной системой, что приводит к сокращению гладкой мускулатуры желудка и кишечника, усиливая их перистальтику.

Результаты участия в программе «Активность на долгие годы» позволяют заявлять о положительных социальных эффектах, проявляющихся, в первую очередь, в улучшении состояния здоровья всех участников и, как следствие, повышении качества их жизни. Так, участники отметили: уменьшение жировой ткани и формирование мышечной массы, обусловленные ускорением процесса обмена веществ. Дополнительно они заметили, что регулярные занятия положительно влияют на способность организма сопротивляться различного вида инфекциям.

Кроме того, более 70 % участников группы здоровья указали на нормализацию сна, уменьшение количества бессонных ночей в течение месяца – до 1/3, что, в свою очередь, положительно сказалось на общем самочувствии и состоянии здоровья. 40 % респондентов отметили улучшение памяти, координации движений, сокращение количества перепадов настроения – общий настрой сохраняется позитивным.

Список литературы

1. Зайцев В.П., Ермаков С.С., Хагнер-Деренговська М. Методология рекреации в структуре образовательного пространства // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2011. № 1. С. 58-65.
2. Гаврилов Д.Н., Малинин В.В., Савенко М.А. Двигательная активность людей зрелого возраста // Пожилый человек в современном мире: сб. работ. СПб.: ООО «ИПК «КОСТА», 2008. 256 с.
3. Миннибаев Т.Ш., Рапопорт И.К., Чубаровский В.В., Савчук О.А., Тимошенко К.Т., Катенко С.В. Комплексная оценка состояния здоровья студентов по результатам профилактических медицинских осмотров. Группы здоровья // Здоровье населения и среда обитания. 2014. № 10 (259). С. 16-18.

References

1. Zaytsev V.P., Ermakov S.S., Khagner-Derengovska M. Metodologiya rekreatsii v strukture obrazovatel'nogo prostranstva [Methodology of recreation in the structure of educational space]. *Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta – Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 2011, no. 1, pp. 58-65. (In Russian).
2. Gavrilov D.N., Malinin V.V., Savenko M.A. Dvigatel'naya aktivnost' lyudey zrelogo vozrasta [Physical activity of mature age people]. *Pozhiloy chelovek v sovremennoy mire* [Elderly Man in the Modern World]. St. Petersburg, LLC "IPK "KOSTA" Publ., 2008, 256 p. (In Russian).
3. Minnibayev T.S., Rapoport I.K., Chubarovskiy V.V., Savchuk O.A., Timoshenko K.T., Katenko S.V. Kompleksnaya otsenka sostoyaniya zdorov'ya studentov po rezul'tatam profilakticheskikh meditsinskikh osmotrov. Gruppy zdorov'ya [Comprehensive health assessment of the students based on the results of prophylactic health check-ups. Health groups]. *Zdorov'ye naseleniya i sreda obitaniya – Public Health and Life Environment*, 2014, no. 10 (259), pp. 16-18. (In Russian).

Информация об авторах

Мосина Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной педагогики. Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация. E-mail: kuvshinovaoa@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>

Матайс Мария Игоревна, преподаватель кафедры общей и социальной педагогики. Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация. E-mail: kafedraosp_kubgu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9654-056X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Мосина Оксана Анатольевна
E-mail: kuvshinovaoa@mail.ru

Поступила в редакцию 08.10.2019 г.
Поступила после рецензирования 08.11.2019 г.
Принята к публикации 21.11.2019 г.

Information about the authors

Oksana A. Mosina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of General and Social Pedagogy Department. Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation. E-mail: kuvshinovaoa@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>

Maria I. Matajjs, Lecturer of General and Social Pedagogy Department. Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation. E-mail: kafedraosp_kubgu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9654-056X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Oksana A. Mosina
E-mail: kuvshinovaoa@mail.ru

Received 8 October 2019
Reviewed 8 November 2019
Accepted for press 21 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-125-129
УДК 37.013.42

Педагогические условия профессиональной самореализации социального работника

Ольга Владимировна ДИРИВЯНКИНА¹, Любовь Владимировна МАНЖОС²

¹ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-9133>, e-mail: o.eva777@mail.ru

²ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

385000, Российская Федерация, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3515-2480>, e-mail: manzhos.76@mail.ru

Pedagogical conditions for professional self-realization of a social worker

Olga V. DIRIVYANKINA¹, Liubov V. MANZHOS²

¹Kuban State University

149 Stavropolskaya St., Krasnodar 350040, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-9133>, e-mail: o.eva777@mail.ru

²Adyghe State University

208 Pervomayskaya St., Maykop 385000, Republic of Adyghe, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3515-2480>, e-mail: manzhos.76@mail.ru

Аннотация. Проблемы профессиональной самореализации социальных работников являются недостаточно изученными в современном педагогическом дискурсе. В контексте заявленной проблемы фокус научного анализа направлен на выявление возможных условий профессиональной самореализации социальных работников. Кроме того, уточняя необходимые условия, исследователи акцентируют внимание на том, что в научной литературе они обозначаются как определенные обстоятельства, способствующие формированию или развитию некоего явления или процесса. Проведенное нами исследование представляет сжатую компиляцию результатов теоретико-прикладного исследования и демонстрирует потребность не только вовлечения социальных работников в эффективную профессиональную деятельность, но и создание научно обоснованных условий для их профессиональной самореализации, что позволило нам акцентировать внимание на факторах, обуславливающих эти условия, и методические составляющие, позволяющие реализовать выявленные условия. С целью объективации результатов теоретического исследования к полученным данным был применен метод экспертной оценки. Экспертную группу составили преподаватели Кубанского государственного университета и преподаватели Адыгейского государственного университета в количестве восемнадцати человек.

Ключевые слова: профессиональная самореализация; социальные работники; педагогические условия

Для цитирования: Диривянкина О.В., Манжос Л.В. Педагогические условия профессиональной самореализации социального работника // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 125-129. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-125-129

Abstract. The problems of professional self-realization of social workers are not sufficiently studied in modern pedagogical discourse. In the context of the stated problem, the focus of scientific analysis is aimed at identifying possible conditions for professional self-realization of social workers. In addition, specifying the necessary conditions, researchers focus on the fact that in the scientific literature they are designated as certain circumstances that contribute to the formation or development of a phenomenon or process. Our study provides a concise compilation of the results of

theoretical and applied research and demonstrates the need not only to involve social workers in effective professional activity, but also to create scientifically sound conditions for their professional self-realization, which allowed us to focus on factors determining these conditions and methodological components, allowing to implement the identified conditions. In order to objectify the results of a theoretical study, the method of expert evaluation was applied to the obtained data. The expert group consisted of lecturers of the Kuban State University and lecturers of the Adyghe State University in the amount of eighteen people.

Keywords: professional self-realization; social workers; pedagogical conditions

For citation: Dirivyankina O.V., Manzhos L.V. Pedagogicheskiye usloviya professional'noy samorealizatsii sotsial'nogo rabotnika [Pedagogical conditions for professional self-realization of a social worker]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 125-129. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-125-129 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из важнейших характеристик взрослого человека является его профессиональная самореализация. Данное качество выступает ключевым критерием социальной зрелости личности, показателем его социальной и профессиональной активности, приложения собственных усилий по достижению значимых целей деятельности, преодолению трудностей и преград, свидетельством ответственного отношения к собственной жизни, к результатам своего труда.

Личностная самореализация связана со стремлением человека к достижениям, с реализацией собственных жизненных и профессиональных целей, интериоризацией системы ценностей. Важными внутренними условиями самореализации являются творческий потенциал человека, готовность к самосовершенствованию, стремление к повышению качества и результативности своего труда, увлеченность делом.

Отметим, что проблема профессиональной самореализации и создание для нее определенных условий разрабатывается, совершенствуется и исследуется многими педагогами, психологами и социологами. Однако фокус научного анализа в большей мере направлен на системы подготовки студентов педагогических вузов к педагогической деятельности, а вопросам профессиональной самореализации социальных работников, по мнению авторов данного исследования, уделяется незначительное внимание.

Специалисты сферы социальной работы находятся в так называемой «зоне риска» относительно проблемы самореализации. Синдром эмоционального выгорания у социальных работников развивается достаточно быстро, в течение первых пяти лет, что не позволяет говорить о достойной самореали-

зации в профессии. Данные симптомы вызваны рядом специфических особенностей их деятельности. К их числу можно отнести:

- высокую степень ответственности за жизнь и здоровье обслуживаемого населения;
- длительное нахождение в «поле» отрицательных эмоций – страдания, боли, отчаяния, раздражения и так далее, которые так или иначе по механизму эмоционального заражения передаются социальным работникам;
- смерть некоторых клиентов, что тоже влияет на состояние сотрудников.

Заявленные положения обусловили проведение опытно-экспериментальной работы по выявлению возможных условий профессиональной самореализации социальных работников. При определении необходимых условий внимание исследователей было акцентировано на том, что в научной литературе они обозначаются как определенные обстоятельства, способствующие формированию и/или развитию некоего явления или процесса.

С точки зрения философского анализа, категория «условие» идентична дефиниции «фактор», то есть выступает в качестве основания того или иного феномена. В рамках поставленных перед данным исследованием задач «фактор» представляет собой трансфер от статике к динамике – от условий к запланированному результату. Данное понимание «фактора» предоставляет возможность обоснованного выбора условий для профессиональной самореализации педагога.

Педагогическая позиция, отстаиваемая исследователем Н.М. Борытко, уточняет, что факторы возможно только прогнозировать, и их существенное отличие от условий в том, что последние не только поддаются прогнозу, но и специально конструируются.

С точки зрения педагогики и ее возможностей организации, «условия» рассматриваются в работах В.И. Андреева, О.А. Мосиной, А.Я. Найна, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и трактуются, расширяя научный спектр психолого-педагогической инженерии.

Категория «педагогические условия» рассматривается:

- как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материальной и социальной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева). В.И. Андреев – «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [1]; А.Я. Найн – «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [2]; Н.М. Яковлева – «совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса» [3];

- как составляющие конструирования педагогической системы, отражающие содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.). М.В. Зверева – «педагогические условия – есть содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками» [4]; Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова – «компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие» [5];

- как совокупность вертикальных и горизонтальных связей педагогического процесса, обеспечивающих достижение запланированного результата. Так, Б.В. Куприянов, С.А. Дынина: «...как планомерная работа по уточнению закономерностей, как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая верификацию результатов научно-педагогического исследования» [6]; О.А. Мосина: «...как востребованную полноценную совокупность возможностей обра-

зовательной и материально-пространственной среды, а также мер педагогического процесса, наличие и соблюдение которых обеспечивает достижение поставленной цели» [7].

Исходя из заданного ракурса, можно утверждать, что педагогические условия профессиональной самореализации социальных работников представляют собой комплекс направленных воздействий, которые актуализируют у индивида наличный ресурс, обеспечивающий активизацию изучаемого процесса.

Реализация и/или обогащение личностного ресурса происходит вследствие мотивационного роста личности, расширения спектра потребностей и ее возможностей, обусловленного интегративными связями наличных возможностей и потенциальных ресурсов.

С точки зрения А. Маслоу, успешная реализация личностных ресурсов возможна только в безопасной и дружелюбной среде, следовательно, целенаправленно конструируемые меры воздействия на процесс профессиональной самореализации заложены в самой образовательной среде.

С исходом из опорных позиций стало возможным сегментировать педагогические условия профессиональной самореализации социальных работников, исходя из понимания установленной данности объективных и субъективных факторов, обобщая совокупность обстоятельств по определенным категориям – отраженные в табл. 1.

С целью объективации результатов теоретического исследования к полученным данным был применен метод экспертной оценки. В научной литературе отсутствует единое представление о процедуре экспертного оценивания. Тем не менее компиляционными можно обозначить следующие ее признаки: компетентность эксперта, конформизм, заинтересованность в результатах.

Экспертную группу составили преподаватели Кубанского государственного университета и преподаватели Адыгейского государственного университета в количестве восемнадцати человек. Им необходимо было оценить степень своего согласия с теми педагогическими условиями профессиональной самореализации социальных работников, которые были определены выше.

Таблица 1

Педагогические условия профессиональной самореализации педагогов

Факторы	Условия	Методическая составляющая
Объективные	Амплификация	Создание возможностей для проявления инициативы, обмена опытом, инновационными достижениями
	Комфортность	Отсутствие перегрузок, эмоционального напряжения, оптимальный режим работы
	Прогнозирование	Конструирование адекватных задач саморазвития и самореализации
Субъективные	Полисубъектность	Участие в личностно-смысловом и профессиональном общении
	Системность	Использование личностного ресурса и условий образовательной среды в совокупности
	Вариативность	Понимание личностного ресурса как системного свойства личности, ее индивидуальности

Степень согласия определялась по четырехбалльной шкале:

- полностью согласен – 4 балла;
- согласен – 3 балла;
- скорее согласен, чем не согласен – 2 балла;
- есть сомнения – 1 балл;
- не согласен – 0 баллов.

Результаты экспертного опроса продемонстрировали единство мнений. Выявленные авторами исследования педагогические условия можно обозначить как существенные, так как положительные ответы по позициям «полностью согласен» и «согласен» выдали от 75 до 100 % опрошенных. Следовательно, теоретические выводы, сделанные в первой части исследования, являются объективно значимыми.

Характеристики представленных педагогических условий самореализации социальных работников следующие:

- амплификации – конструирование условий для расширения и обогащения профессиональной инициативы;
- комфортности – обеспечение комфортной рабочей среды, гарантирующей сохранение физического и психического здоровья и хорошее самочувствие;

– прогнозирования – построение диагностической системы, позволяющей отслеживать полученные результаты и разрабатывать адекватные им сценарии развития исследуемого процесса;

– полисубъектности – нелинейное развитие, определяющее широкий спектр межличностного и профессионального взаимодействия, а также коммутативных связей;

– системности – обеспечение целостности, структурной устойчивости, эффективного функционирования;

– вариативности – исходит из понимания многофакторности развития и его динамики, незаконченности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить те условия, которые могут снизить влияние негативных профессиональных факторов на социальных работников и обеспечить процесс их профессиональной самореализации. Определенные в ходе исследования педагогические условия самореализации позволяют наметить перспективные векторы дальнейшего исследования по вопросам самореализации социальных работников, выбора направлений деятельности, направленной на обеспечение развития личностного потенциала социальных работников.

Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
2. Найн А.А. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.
3. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

4. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. 1987. № 1. С. 29-32.
5. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8-14.
6. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101-104.
7. Мосина О.А., Гонежук А.Г. Современные тенденции развития геронтообразования в России // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 3-2. С. 284-288.

References

1. Andreyev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti* [Dialectics of Upbringing and Self-Education of a Creative Person]. Kazan, Kazan State University Publ., 1988, 238 p. (In Russian).
2. Nayn A.Y. O metodologicheskom apparate dissertatsionnykh issledovaniy [On the methodological apparatus of dissertation research]. *Pedagogika* [Pedagogy], 1995, no. 5, pp. 44-49. (In Russian).
3. Yakovleva N.M. *Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nykh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk* [Theory and Practice of Training a Future Teacher for a Creative Solution to Educational Problems. Dr. ped. sci. diss.]. Chelyabinsk, 1992, 403 p. (In Russian).
4. Zvereva M.V. O ponyatii «didakticheskiye usloviya» [On the concept of “didactic conditions”]. *Novyye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh* [New Studies in the Pedagogical Sciences], 1987, no. 1, pp. 29-32. (In Russian).
5. Ippolitova N.V., Sterkhova N.S. Analiz ponyatiya «pedagogicheskkiye usloviya»: sushchnost', klassifikatsiya [Analysis of the notion “pedagogical conditions”: essence and classification]. *General and Professional Education*, 2012, no. 1, pp. 8-14. (In Russian).
6. Kupriyanov B.V., Dynina S.A. Sovremennyye podkhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskkiye usloviya» [Modern approaches to determining the essence of the category “pedagogical conditions”]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova* [Herald of Kostroma State University], 2001, no. 2, pp. 101-104. (In Russian).
7. Mosina O.A., Gonezhuk A.G. Sovremennyye tendentsii razvitiya gerontoobrazovaniya v Rossii [Current trends in the development of geronteducation in Russia]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern High Technologies*, 2019, no. 3-2, pp. 284-288. (In Russian).

Информация об авторах

Диривьянкина Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики. Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация. E-mail: o.eva777@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-9133>

Манжос Любовь Владимировна, старший преподаватель кафедры социальной работы и туризма. Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, Республика Адыгея, Российская Федерация. E-mail: manzhos.76@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3515-2480>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Диривьянкина Ольга Владимировна
E-mail: o.eva777@mail.ru

Поступила в редакцию 08.10.2019 г.
Поступила после рецензирования 05.11.2019 г.
Принята к публикации 22.11.2019 г.

Information about the authors

Olga V. Diriv'yankina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of General and Social Pedagogy Department. Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation. E-mail: o.eva777@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-9133>

Liubov V. Manzhos, Senior Lecturer of Social Work and Tourism Department. Adyghe State University, Maykop, Republic of Adyghe, Russian Federation. E-mail: manzhos.76@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3515-2480>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Olga V. Diriv'yankina
E-mail: o.eva777@mail.ru

Received 8 October 2019
Reviewed 5 November 2019
Accepted for press 22 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-185-130-139
УДК 37.032+316.47

Факторы формирования социального опыта дошкольников

Илья Александрович ПАХОМОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: andatram@yandex.ru

Factors of preschoolers social experience formation

Ilya A. PAKHOMOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: andatram@yandex.ru

Аннотация. Представлен развернутый анализ факторов формирования социального опыта дошкольников: внутренних и внешних. Анализ внутренних факторов содержит информацию о психофизических особенностях детей дошкольного возраста: дана характеристика внимания, памяти, воображения, мышления детей данного возраста, раскрыта роль речи как системообразующего инструмента, регулирующего психические процессы ребенка. Анализ внешних факторов базируется на модели, предполагающей разделение социального развития на четыре сферы: семья, взрослые, сверстники, образ Я. При этом образ Я рассматривается как результат пересекающегося воздействия трех других сфер. Каждая из этих сфер рассматривается в отдельности с учетом специфики современных общественных тенденций и с учетом характера организации современного дошкольного образовательного процесса. Дана характеристика особенностей семейных отношений, проанализирована роль мира взрослых как базового источника социальных эталонов для детей. При рассмотрении сверстников, как одной из сфер социального развития дошкольников, особое внимание уделено присутствию среди них детей с ограниченными возможностями здоровья. Указано на особую роль взаимоотношений детей со сверстниками, имеющими особые образовательные потребности, и охарактеризованы эти взаимоотношения как одна из смыслообразующих основ формирующего социального опыта дошкольников.

Ключевые слова: социальный опыт дошкольников; внешние и внутренние факторы; сферы социального развития; возрастные и психологические особенности

Для цитирования: Пахомов И.А. Факторы формирования социального опыта дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 130-139. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-130-139

Abstract. We provide a detailed analysis of the factors of preschoolers social experience formation: internal and external. The analysis of internal factors contains information on the psychophysical characteristics of preschool children: a characteristic of attention, memory, imagination, thinking of a given age children is given, the role of speech as a system-forming tool regulating the child's mental processes is revealed. The analysis of external factors is based on a model that assumes the division of social development into four spheres: family, adults, peers, self-image. At the same time, self-image is considered as the result of the intersecting effect of three other spheres. Each of these areas is considered separately, taking into account the specifics of modern social trends and taking into account the nature of the organization of the modern preschool educational process. We give the characteristics of family relationships, the role of the adult world as a basic source of social standards for children is analyzed. When considering peers as one of the areas of social development of preschool children, special attention is given to the presence of children with disabilities among them. We point out the special role of relationships between children and peers with special educational needs, and these relationships are described as one of the meaning-forming foundations of preschool children's formative social experience.

Keywords: preschoolers social experience; external and internal factors; spheres of social development; age and psychological features

For citation: Pakhomov I.A. Faktory formirovaniya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov [Factors of preschoolers social experience formation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 130-139. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-130-139 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Формирование социального опыта дошкольников зависит от ряда факторов, которые обуславливают уникальность развития данной группы учащихся. Эти факторы можно условно разделить на две группы: *внутренние* (специфика самого возрастного периода, о котором идет речь) и *внешние* (специфика социальной среды, в которой находятся дети именно в этом возрасте). При этом, если первое (внутренние факторы) – это фундаментальные универсальные качества дошкольников как детей, находящихся на определенном этапе онтогенеза, то второе (внешние факторы) – это то, что определяется устройством социума, а значит, постоянно меняется, то есть напрямую зависит от общественных тенденций, имеющих место вокруг.

Л.С. Выготский подразумевает под дошкольным возрастом от 3 до 6–7 лет [1]. Д.Б. Эльконин рассматривает этот период как в целом однородный этап, который следует за ранним детством и продолжается от 3 до 7 лет [2]. М.И. Лисицына разделяет его на составные части: младший дошкольный возраст (3–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–7 лет) [3]. Кроме того, в современной педагогике дошкольный возраст может условно разделяться на три этапа: младший (3–4), средний (4–5), старший (5–7) [4]. При этом, согласно нормам действующего российского законодательства, дошкольным может признаваться возраст до 8 лет в том случае, если восьмилетний ребенок еще не ходит в школу¹.

Для современного общества характерно рассмотрение дошкольного возраста как безусловной самостоятельной ценности². Но следует подчеркнуть, что не только самоценность дошкольного детства обуславливает необходимость углубленного изучения

структурных психофизических и эмоционально-волевых изменений, происходящих в это время с детьми и являющихся одновременно и базисом для формирования социального опыта и следствием его (социального опыта) проявлений. Утилитарные предпосылки такой работы заключаются в том, что именно в дошкольном возрасте эффективное накопление и формирование социального опыта особенно важно, так как сложности, возникающие в этом процессе, могут приводить к появлению серьезных комплексных трудностей в освоении ребенком умений и навыков, а также норм поведения в обществе в целом.

Основной причиной этого является тот факт, что именно в дошкольном возрасте ребенок переходит от изучения себя как физического существа к изучению себя как социальной единицы [5], у ребенка впервые происходит замещение усвоения информации осознаваемой социализацией [6]. Как результат, уже к старшему дошкольному возрасту эмоциональное пространство детей приобретает социальных характер [7]. Таким образом, можно заключить, что именно в это время формируется фундамент личности человека и проявляются его природные качества и предрасположенности, оказывающие системообразующее влияние на всю его последующую жизнь.

Анализ *внутренних* факторов, влияющих на формирование социального опыта дошкольников, начнем с рассмотрения особенностей, характерных для детей данной возрастной группы.

Одной из главных характеристик психики дошкольника является непроизвольность психоэмоциональных процессов. Так, *внимание* дошкольника в целом спонтанно и зависит, в первую очередь, от эмоционального состояния. Тем не менее именно в этом возрастном периоде дети впервые начинают управлять собственным вниманием, что, как отмечают Е.А. Бузарова и Т.Н. Четыз, отчетливо заметно в исследованиях, связанных с

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=doshk (дата обращения: 27.04.2019).

² Конвенция о правах ребенка. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959 (дата обращения: 27.04.2019).

формированием у дошкольников навыков описания и пересказа [8]. Необходимость решения задач, встающих перед дошкольниками в процессе игровой и посильной учебной деятельности, мотивирует детей к осмысленному использованию приемов анализа информации (такие как проговаривание увиденного про себя или вслух), заимствуя их у взрослых или продуцируя интуитивно. Это приводит к тому, что к окончанию периода дошкольного детства дети уже в достаточной степени владеют приемами произвольного внимания. Тем не менее следует учитывать, что речь идет именно о первых успехах дошкольников в этом. В основном внимание ребенка на данном этапе взросления остается непроизвольным.

Непроизвольность внимания напрямую обуславливает характер ведущей деятельности для ребенка дошкольного возраста, так как, будучи захваченным процессом игры, ребенок может достаточно продолжительное время заниматься функциональной деятельностью, при этом не нуждаясь в том, чтобы направлять внимание на конкретные действия осмысленно.

Процесс развития *памяти* дошкольника имеет крайне сходную структуру: от начала к концу дошкольного детства процесс запоминания приобретает все более и более осмысленный характер, но, тем не менее, даже к моменту окончания дошкольного детства запоминание все еще происходит в основном непроизвольно: в памяти остаются, в первую очередь, наиболее яркие впечатления, моменты, вызвавшие наибольший интерес. Как и в случае с навыками фиксации и удержания внимания, способность к запоминанию зависит, в первую очередь, от эмоционального состояния и в целом личной заинтересованности ребенка в подлежащем запоминанию. Тем не менее, как отмечает Е.И. Рогов, к 6–7 годам ребенок способен воспроизвести полученные впечатления через весьма продолжительное время [9].

Недостаток навыков произвольного запоминания (становящийся все меньше с возрастом, но так и не ликвидирующийся полностью к началу школьного возраста) на фоне широкой способности к запоминанию непроизвольному является одним из основных факторов развития *воображения*. Функциональность воображения для дошкольника

обусловлена, в том числе, тем, что именно оно сильно расширяет возможности ребенка в рамках игровой деятельности: позволяет заменять игрушки на доступные предметы со сходными характеристиками, а в последующем и при необходимости играть совсем без игрушек.

Важно отметить, что это обогащение воображения не предполагает под собой снижения потребности в игрушках и коммуникативных партнерах. Напротив, именно способность фантазировать многократно увеличивает количество возможных игровых активностей и игровых ситуаций с использованием доступных предметов и с участием (как активным, так и пассивным) людей, находящихся вокруг. Как следствие, мотивационность такого взаимодействия увеличивается, что создает у ребенка естественную внутреннюю потребность в накоплении и организации социального опыта.

Объединяющей перечисленные психические процессы субстанцией является *речь*. Именно она служит инструментом регуляции *внимания* учеников [8], именно ее ребенок может использовать для осуществления ассоциативного связывания материала, которое позволяет сильно повысить эффективность *запоминания* [10]. Кроме того, речь используется ребенком в качестве системообразующего инструмента для построения *воображаемых* конструкторов [11].

Одним из важнейших итогов гетерогенного развития речевых навыков является приобретение способности совершать *умственные действия*, которым ребенок обучается производить посредством приватной речи и умственного оперирования образами [12]. Эта способность позволяет более эффективно организовывать и использовать социальный опыт, который ученик продолжает стремительно приобретать.

Кроме того, способность совершать умственные действия оказывает фундаментально преобразующее влияние на мотивационную сферу ребенка, который к моменту окончания дошкольного детства уже накапливает достаточное количество социального опыта, чтобы на определенном уровне оперировать собственными мотивами: выделять из них более и менее значимые, на их основе активно выбирать поведенческие паттерны. При этом в качестве инструмента регулиро-

вания собственного поведения выступает речь. Л.С. Выготский указывает на это преобразование (овладение способностью контролировать собственные действия при помощи речи) как на важнейший шаг на пути *волевого развития* [1; 13]. Кроме того, в дошкольном возрасте речевые умения и навыки достигают уровня, на котором ребенок уже способен не только выстраивать аналогии, но и производить индуктивные умозаключения, что является необходимой предпосылкой для формирования рефлексии, которая на определенном уровне уже доступна ребенку к моменту окончания дошкольного периода взросления [14].

Развитие мотивационной сферы вкупе с обретением ребенком способности анализировать собственные действия и мотивы, в свою очередь, обуславливают повышение значимости внешней нравственной оценки и со стороны окружающих. От младшего к старшему дошкольному возрасту дети все чаще начинают побуждаться к действию не только желанием получить прямое сиюминутное одобрение взрослого или прямые материальные и активностные поощрения, но и уже накапливают достаточные объемы социального опыта для того, чтобы самим все чаще становиться носителями социальных норм и правил.

Отдельно следует рассмотреть тип мышления, характерный для детей дошкольного возраста. Происходящие с детьми психофизические преобразования обуславливают изменение характера *мышления* ребенка. В младшем дошкольном возрасте мышление осуществляется в основном через непосредственное манипулирование предметами. Затем, по мере созревания когнитивных функций, дети начинают учитывать абстрактные параметры. Оперирование понятиями, по-прежнему, если и происходит, имеет ситуативный и неосознанный характер, но при этом для детей уже приобретают важность базовые характеристики предметов.

Ребенок уже может учитывать *функцию* (то есть способен определять назначение предмета не только в процессе деятельности). *Характеристики* тоже начинают учитываться детьми: несмотря на то, что дошкольник еще не всегда может обозначить характеристику вербально, она, будучи наблюдаемым параметром предмета, уже берется им во внима-

ние. Наиболее наглядно дети демонстрируют это, когда выполняют задачи, связанные с сортировкой. Помимо функций и характеристик, значимыми для детей становятся *категории* предметов. При этом данную составляющую можно охарактеризовать как прямой продукт именно социального опыта, так как, если группировка по наблюдаемым параметрам и определение функции могут быть освоены ребенком посредством самостоятельных наблюдений и манипуляций с предметами без внешнего участия, категория является чисто абстрактным параметром, который может обрести значимость только в том случае, если этому способствует социальное окружение. По времени вышеописанные преобразования происходят примерно в момент перехода ребенка из младшего дошкольного возраста в средний.

К старшему дошкольному возрасту когнитивное развитие становится достаточным для того, чтобы ребенок мог оперировать абстрактными конструктами не только неосознанно, но и сознательно. Это становится возможным благодаря развитию речи. Таким образом, можно сказать, что мышление ребенка, будучи преимущественно *наглядно-действенным* в младшем дошкольном возрасте, к среднему дошкольному возрасту становится в основном *наглядно-образным*, а затем, к старшему дошкольному возрасту, обретает *словесно-логическую* составляющую, которая, хотя и не становится преобладающей к моменту окончания дошкольного детства, уже начинает играть значительную роль [15].

Следует отдельно отметить то, что три перечисленные типа мышления не исключают друг друга: речь идет именно о преобладании одних типов над другими. В целом же все эти типы мышления присущи человеку в той или иной степени не только в детстве, но и на протяжении всей жизни.

Все вышеперечисленные фундаментальные преобразования, происходящие в процессе взросления дошкольника, хотя и имеют смыслообразующий, а значит диффузный эффект, могут быть отнесены к *внутренним* факторам формирования социального опыта, так как они являются характеристиками рассматриваемого возраста в целом. *Внешним* же источником социального опыта является социальная среда, специфика которой, как отмечал Л.С. Выготский, находится в прямой

зависимости от общественно-исторических тенденций [16]. По этой причине, анализируя внешние источники формирования социального опыта дошкольника, мы будем опираться именно на характерные для современности общественно-политические тенденции.

Основным нормативным документом, в котором закреплены общественно-политические ориентиры восприятия дошкольного детства, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который рассматривает дошкольный период как самоценный, особенно значимый и неповторимый³. Это непосредственно согласуется с характерным для современного общества рассмотрением детства как безусловной ценности, что закреплено в международных документах, таких как Конвенция ООН о правах ребенка⁴. Эту аксиологическую тенденцию мы учитывали, анализируя внешние составляющие социального опыта дошкольника.

В качестве основы при анализе внешних источников социального опыта дошкольников нами была взята предложенная М.В. Бывшевой и Т.Г. Хановой трехфакторная модель, в которой выделяются четыре сферы социального развития: образ Я, семья, сверстники и мир взрослых [17]. При этом как первичная основа социального опыта рассматривается именно образ Я, источником которого являются остальные выделенные сферы. Сущность данной концепции условно изображена на рис. 1.

Взаимодействие с *семьей* не является для дошкольника принципиально новым фактором формирования социального опыта, так как переход из раннего детства в дошкольный период не предполагает качественного изменения формы взаимоотношений с близкими родственниками. Тем не менее, в связи с тем, что по мере взросления меняется характер психоэмоционального функционирования ребенка и спектр доступной для него деятельности, на наш взгляд, данный источник социального опыта должен быть рассмотрен отдельно.

Специфика семейных отношений находится в прямой зависимости от актуальных общественных тенденций. Дать единую уни-

версальную характеристику современным семейным отношениям как таковым невозможно, так как каждая семья имеет ряд индивидуальных особенностей: менталитет, личностные качества членов семьи, социальное окружение, экономическое положение, характер трудовой занятости членов семьи, распределение бытовых обязанностей и т. д.

Э. Арутюнянц, типологизируя семейные отношения по характеру организации, выделяет три вида семьи: традиционная, детоцентричная и супружеская. Основной характеристикой традиционной семьи является вертикальный характер семейных отношений «сверху-вниз». Детоцентричная семья, будучи противоположностью традиционной, напротив, предполагает отношения «снизу-вверх», при которых интересы всей семьи определяются интересами ребенка. Супружеская (или демократическая) семья принципиально отличается от предыдущих двух типов и предполагает горизонтальный характер взаимоотношений и условную автономность ее членов.

Каждый из этих вариантов построения семейных взаимоотношений имеет свои достоинства. Так, дети, выросшие в традиционных семьях, легко усваивают социальные нормы, традиционную культуру, дети из детоцентричных семей имеют высокую самооценку и, в целом, могут иметь сравнительно более высокий уровень умений и навыков за счет больших инвестиций в их когнитивное и физическое развитие, а детям из супружеских (демократических семей), как правило, проще реализовать свой творческий потенциал за счет восприятия собственной уникальности в качестве самоценности.

Следует также учитывать, что каждый из этих типов семей предполагает и свои риски для ребенка. Детям, выросшим в традиционных семьях, с большим трудом дается построение собственных семейных отношений, дети из детоцентричных семей часто имеют конфликты при взаимодействии с внешним окружением, а дети из демократических семей испытывают трудности с усвоением иерархических норм, по которым функционируют социальные институты [18]. Последнее особенно актуально в рамках нашего исследования в связи с тем, что дошкольное образовательное учреждение – это первый значимый социальный институт, в который попадает человек в процессе своего взросления.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

⁴ Конвенция о правах ребенка.

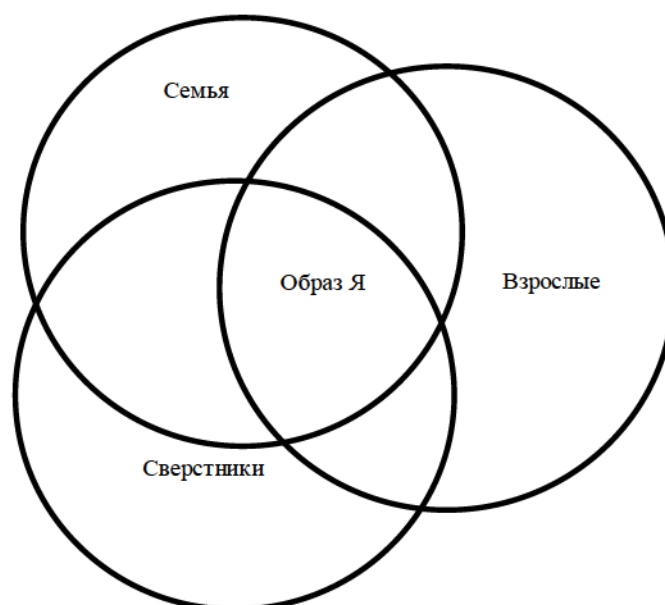


Рис. 1. Структура внешних факторов формирования социального опыта дошкольников

Помимо различий в организации семейных отношений в современном обществе, можно выделить и общие тенденции. Одной из таковых можно назвать нуклеарный характер современных семей [19]. Переход от расширенной семьи к нуклеарной обусловил определенный разрыв между представителями различных поколений, которые в современном обществе куда больше ресурсов уделяют своим интересам. Это в определенной степени сместило в сторону демократического характера взаимоотношений даже семьи, которые опираются на традиционную культурную парадигму.

Данную тенденцию невозможно охарактеризовать как однозначно положительную или отрицательную, если рассматривать сложившуюся ситуацию в качестве фактора становления социального опыта дошкольника, потому что, как нами уже было указано выше, демократичный и при этом относительно автономный характер отношений в семье предполагает как свои достоинства, так и свои недостатки. В любом случае последствия данной тенденции необходимо учитывать. Основным таким последствием можно назвать снижение влияния семьи в качестве источника формирования социального опыта ребенка. Следствием этого, в свою очередь, является повышение значимости других

внешних источников социального опыта, к рассмотрению которых мы переходим.

Не являющиеся членами семьи *взрослые* становятся неотъемлемой частью социальной действительности ребенка именно в дошкольном возрасте. Если в раннем детстве ребенок контактирует с «внешними» взрослыми только ситуативно время от времени, то после поступления в дошкольное образовательное учреждение такие контакты начинают носить регулярный и обязательный характер.

Под миром взрослых в общем смысле понимается имеющая для дошкольников особую значимость система взаимоотношений между взрослыми, для ребенка представляющая собой, прежде всего, источник представлений о его возможном будущем [20]. Мир взрослых раскрывается в глазах дошкольника как комплекс взаимосвязей, различных форм деятельности, социальных ролей и функций, а также в целом взаимоотношений между людьми. При этом следует учесть, что основным видам деятельности дошкольника присущ моделирующий характер [21]. Благодаря этому, взаимодействуя с взрослыми в рамках сюжетно-ролевой игры, дети моделируют реальные межличностные взаимоотношения. Причем тот же процесс наблюдается и при сюжетно-ролевом игровом взаимодействии между самими детьми,

так как именно мир взрослых выступает в качестве источника эталонов.

Именно так мир взрослых оказывает непосредственное влияние на еще один из основных источников социального опыта дошкольника – сверстников. Изменения, которые происходят в жизненном укладе ребенка, вступающего в период дошкольного детства, предполагают не только появление в социальной действительности новых, не являющихся членами семьи, взрослых, но и попадание ребенка в коллектив сверстников. Одним из переломных моментов в формировании образа Я, происходящим под воздействием трех внешних составляющих социального опыта (семья, взрослые, сверстники), является обретение умения выделения себя как носителя определенной роли, в качестве источника деятельности [22].

Как указывают А.Н. Егорова и Т.Г. Ханова, по мере взросления дети прикладывают все больше и больше усилий для того, чтобы сравнивать себя не только со взрослыми, но и со сверстниками [23]. Дошкольники начинают обращать внимание на внешность окружающих, на их привычки, черты характера, положение в социальной иерархии и т. д. Именно в этот момент дети впервые отмечают характерные уникальные отличия окружающих их сверстников, и психофизические особенности развития некоторых из них никак не могут уйти от внимания дошкольника. При этом, если в младшем дошкольном возрасте такие особенности часто не рассматриваются детьми как значимые, то по мере взросления отличия детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), становятся все очевиднее для сверстников. Это связано, во-первых, с тем, что разрыв в уровне сформированности умений и навыков между детьми с ОВЗ (в особенности, если речь идет об особенностях развития, имеющих первичный ментальный характер) и без оных все увеличивается, а во-вторых, с тем, что по мере взросления дети накапливают достаточное количество социального опыта для формирования субъектности, которая, в свою очередь, дает им возможность оценивать не только собственные действия и возможности, но и сравнивать их с возможностями окружающих [24].

Процесс взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ является *внешним* фактором

формирования социального опыта. При этом его можно охарактеризовать именно как *современную* тенденцию по той причине, что только с 2014 г. инклюзивное образование стало неотъемлемым правом каждого ребенка с ОВЗ в Российской Федерации⁵. Как следствие, все больше семей, воспитывающих детей с различными особенностями развития, делают выбор в пользу именно такого формата участия в образовательно-воспитательном процессе, выбирая между инклюзивной, сегрегационной и интегративной моделями, каждая из которых сохраняется в нашей стране в том или ином виде по сей день [25].

Данная тенденция имеет большое значение для нас по той причине, что именно в сфере дошкольного образования инклюзивный формат обучения наиболее доступен для организации [26]. Причиной этого является то, что необходимую дошкольнику с ОВЗ поддержку организовать значительно проще, чем ему же уже в школьном возрасте. Это обусловлено спецификой организации дошкольного образовательного процесса. Так, на данный момент конкретные примеры адаптированных основных образовательных программ (АООП) составлены специалистами РАО только для школьников, начиная с этапа начального образования, а АООП для дошкольников с особыми образовательными потребностями разрабатываются непосредственно учреждениями исходя только из общих рекомендаций и особенностей конкретных детей.

Подобная гибкость требований делает возможной их адаптацию под абсолютно любого ребенка вне зависимости от его уровня когнитивного и физиологического развития. Кроме того, относительно невысокими можно назвать минимальные требования к сопровождающему персоналу (тьюторам и ассистентам детей с ОВЗ): не имеющих двигательных нарушений взрослый человек вполне может эффективно содействовать перемещению маломобильного дошкольника и его посильному участию в моторных активностях даже без постоянного использования специальных средств механизированной ходьбы. Основные базисные техники психоэмоциональной и поведенческой

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

поддержки дошкольников с ментальными ОВЗ тоже могут быть освоены педагогами и поддерживающим персоналом значительно быстрее, чем аналогичные практики в сфере школьного образования.

Основная причина последнего заключается в том, что в рамках современной образовательной парадигмы переход ребенка в школьный формат обучения представляет собой резкий скачок требований, предъявляемых к нему. В плане пространственной организации процесса изменения не слишком значительны, так как младшие школьники, подобно дошкольникам, основное время проводят в одном помещении, но в сфере коммуникации с педагогом и организации самого образовательного процесса изменения фундаментальны. В первую очередь это касается того, что основной формат обучения в школе – это фронтальная, часто односторонняя коммуникация в группе сверстников с одним педагогом.

Влияние присутствия сверстников с ОВЗ в окружающей, не имеющей особенностей

развития дошкольника социальной среде, будучи относительно новым внешним фактором формирования социального опыта, нуждается в отдельном теоретическом и практическом изучении. Эффективность инклюзивного и интегративного образовательного формата в качестве коррекционно-педагогического инструмента воздействия на самих детей с особенностями развития исследуется в рамках специальной психологии и коррекционной педагогики. Мы же подходим к изучению влияния этого процесса именно как одного из источников социального опыта для не имеющих особых образовательных потребностей сверстников. То есть, не отрицая самоценность взаимодействия с особыми детьми и людьми в целом, мы рассматриваем это взаимодействие главным образом в качестве одной из смыслообразующих основ формирующейся личности дошкольников, которые сами не имеют особых образовательных потребностей.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
2. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
3. *Лисицына М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2011. 194 с.
4. *Туревская Е.И.* Возрастная психология. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2002. 132 с.
5. *Козлова С.А.* Я – человек: программа приобщения ребенка к социальному миру. М., 1996. 22 с.
6. *Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М.* Психология. М.: Академия, 2003. 464 с.
7. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
8. *Бузарова Е.А., Четыз Т.Н.* Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Адыгейского государственного университета. 2007. № 3. С. 327-338.
9. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога. М.: СИНТЕГ, 2016. 384 с.
10. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2003. 456 с.
11. *Волков Б.С.* Психология детей младшего школьного возраста. М.: КноРус, 2018. 140 с.
12. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. М.: Пед. общество России, 2000. 141 с.
13. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979. 322 с.
14. *Рослякова Н.И.* Возрастные предпосылки развития рефлексии у старшего дошкольника // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 66. С. 314-320.
15. *Касаткин В.В.* Мир взрослых глазами ребенка – дошкольника. URL: <https://school-science.ru/2/12/30064> (дата обращения: 27.10.2019).
16. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
17. *Бышева М.В., Ханова Т.Г.* Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 22.
18. *Зубова Л.В.* Роль семейной педагогики в становлении личности ребенка // Вестник ОГУ. 2002. № 7. С. 54-65.

19. Нуриев И.А. Нуклеарная семья в глобальном мире // Научное обозрение: теория и практика. 2012. № 4. С. 126-130.
20. Шингаркина Д.А. Особенности восприятия и осмысления мира взрослых детьми старшего дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 60. С. 510-515.
21. Виноградова И.А. Образ ребенка дошкольника в сознании родителей и воспитателей. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/07/26/obraz-rebenka-doshkolnika-v-soznanii-roditeley-i-vospitateley> (дата обращения: 27.10.2019).
22. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. М.: Педагогика, 1992. 160 с.
23. Ханова Т.Г., Егорова А.Н. Специфика процесса социализации в дошкольном возрасте // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 1 (6). С. 120-123.
24. Копытина О.С. О развитии субъектности в дошкольном возрасте // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы 7 Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В.А. Сластенина. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2016. С. 148-151.
25. Симарина И.Н., Бударина А.О., Сундх С. Состояние и привлекательность инклюзивного и специального образования в России и странах Балтии // Балтийский регион. 2019. Т. 11. № 1. С. 76-91.
26. Кутепова Е.Н., Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.

References

1. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Child Development Psychology]. Moscow, Eksmo Publ., 2004, 512 p. (In Russian).
2. Elkonin D.B. *Psikhologiya igry* [Game Psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 1999, 360 p. (In Russian).
3. Lisitsyna M.I. *Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of the Child's Personality in Communication]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011, 194 p. (In Russian).
4. Turevskaya E.I. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-Related Psychology]. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Publ., 2002, 132 p. (In Russian).
5. Kozlova S.A. *Ya – chelovek: programma priobshcheniya rebenka k sotsial'nomu miru* [I – Person: a Program for Introducing the Child to the Social World]. Moscow, 1996, 22 p. (In Russian).
6. Dubrovina I.V., Danilova E.E., Prikhozhan A.M. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 464 p. (In Russian).
7. Feldsheyn D.I. *Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze* [Psychology of Personality Development in Ontogenesis]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 208 p. (In Russian).
8. Buzarova E.A., Chetyz T.N. *Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Psychological and pedagogical characteristics of children of preschool and primary school age]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bulletin of Adyghe State University*, 2007, no. 3, pp. 327-338. (In Russian).
9. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa* [Handbook of the Practical Psychologist]. Moscow, SINTEG Publ., 2016, 384 p. (In Russian).
10. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age Psychology: Developmental Phenomenology, Childhood, Adolescence]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 456 p. (In Russian).
11. Volkov B.S. *Psikhologiya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Psychology of Primary School Children]. Moscow, KnoRus Publ., 2018, 140 p. (In Russian).
12. Volkov B.S., Volkova N.V. *Detskaya psikhologiya. Psikhicheskoye razvitiye rebenka do postupleniya v shkolu* [Child Psychology. Mental Development of a Child Before Entering School]. Moscow, Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 2000, 141 p. (In Russian).
13. Bauer T. *Psikhicheskoye razvitiye mladentsa* [Mental Development of the Baby]. Moscow, Progress Publ., 1979, 322 p. (In Russian).
14. Roslyakova N.I. *Vozrastnyye predposylki razvitiya refleksii u starshego doshkol'nika* [Age-related prerequisites for the development of reflection in a senior preschooler]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2008, no. 66, pp. 314-320. (In Russian).
15. Kasatkin V.V. *Mir vzroslykh glazami rebenka – doshkol'nika* [The World of Adults Through the Eyes of a Child – Preschooler]. (In Russian). Available at: <https://school-science.ru/2/12/30064> (accessed 27.10.2019).
16. Vygotskiy L.S. *Problema vozrasta* [The problem of age]. In: Vygotskiy L.S. *Sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Collected Works: in 6 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, vol. 4, 432 p. (In Russian).

17. Byvsheva M.V., Khanova T.G. Osobennosti sotsial'noy situatsii razvitiya v doshkol'nom detstve [Features social situation of development in the preschool child]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2016, no. 3 (16), p. 22. (In Russian).
18. Zubova L.V. Rol' semeynoy pedagogiki v stanovlenii lichnosti rebenka [The role of family pedagogy in the formation of the personality of the child]. *Vestnik OGU – Vestnik of the Orenburg State University*, 2002, no. 7, pp. 54-65. (In Russian).
19. Nuriyev I.A. Nuklearnaya sem'ya v global'nom mire [Nuclear family in a global world]. *Nauchnoye obozreniye: teoriya i praktika – Science Review: Theory and Practice*, 2012, no. 4, pp. 126-130. (In Russian).
20. Shingarkina D.A. Osobennosti vospriyatiya i osmysleniya mira v zroslykh det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta [Features of the perception and understanding of the world of adults by children of preschool age]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2008, no. 60, pp. 510-515. (In Russian).
21. Vinogradova I.A. *Obraz rebenka doshkol'nika v soznanii roditel'ey i vospitateley* [The image of a Preschool Child in the Minds of Parents and Upbringers]. (In Russian). Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/07/26/obraz-rebenka-doshkolnika-v-soznanii-roditel'ey-i-vospitateley> (accessed 27.10.2019).
22. Nepomnyashchaya N.I. *Stanovleniye lichnosti rebenka 6–7 let* [Formation of the Child's Personality of 6–7 Years Old]. Moscow, Pedagogika Publ., 1992, 160 p. (In Russian).
23. Khanova T.G., Egorova A.N. Spetsifika protsessa sotsializatsii v doshkol'nom vozraste [The specifics of the process of socialization in preschool age]. *Pedagogika i psikhologiya: aktual'nyye voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy and Psychology: Current Issues of Theory and Practice], 2016, no. 1 (6), pp. 120-123. (In Russian).
24. Kopytina O.S. O razvitiy sub'yektnosti v doshkol'nom vozraste [On the development of subjectivity in preschool age]. *Materialy 7 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati akademika V.A. Slastenina «Pedagogicheskoye obrazovaniye: vyzovy XXI veka»* [Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference, Dedicated to the Memory of Academician V.A. Slastenina "Pedagogical Education: 21st Century Challenges"]. Voronezh, Publisher of the Voronezh State University, 2016, pp. 148-151. (In Russian).
25. Simarina I.N., Budarina A.O., Sundkh S. Sostoyaniye i privlekatel'nost' inkluzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii i stranakh Baltii [Inclusive education in Russia and the Baltic countries: a comparative analysis]. *Baltiyskiy region – Baltic Region*, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 76-91. (In Russian).
26. Kutepova E.N., Volosovets T.V. *Inkluzivnaya praktika v doshkol'nom obrazovanii* [Inclusive Practice in Preschool Education]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2011, 144 p. (In Russian).

Информация об авторе

Пахомов Илья Александрович, аспирант, кафедр педагогик и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: andatram@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

Поступила в редакцию 14.11.2019 г.

Поступила после рецензирования 05.12.2019 г.

Принята к публикации 20.12.2019 г.

Information about the author

Ilya A. Pakhomov, Post-Graduate Student, Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: andatram@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

Received 14 November 2019

Reviewed 5 December 2019

Accepted for press 20 December 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-140-146
УДК 376.37

Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития

Елена Александровна ДЫБОШИНА, Людмила Геннадьевна ШАДРИНА
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
432071, Российская Федерация, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>, e-mail: dyboshina-1985@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>, e-mail: shadrina2007@mail.ru

Features of the dialogic speech development of senior preschoolers with mental retardation

Elena A. DYBOSHINA, Lyudmila G. SHADRINA
Ulyanovsk State Pedagogical University
4/5 Lenin Sq., Ulyanovsk 432071, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>, e-mail: dyboshina-1985@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>, e-mail: shadrina2007@mail.ru

Аннотация. Анализ современных педагогических исследований, практики специальной педагогики и психологии показывает, что формирование диалогической речи дошкольников с задержкой психического развития продолжает оставаться актуальной проблемой в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Приведен анализ взглядов различных исследователей на значение развития диалогической речи дошкольников. Отмечено, что при кажущейся простоте диалога, большей независимости от языковых норм участие в эффективном общении представляет для детей рассматриваемой категории значительные трудности. Также представлен анализ результатов собственного диагностического обследования диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития. Раскрыты особенности выполнения трех заданий детьми старшего дошкольного возраста общеобразовательной группы и группы детей с задержкой психического развития. Задания выявляли умение детей отвечать на вопросы разных типов, реализовывать сюжет с помощью диалога героев и запрашивать информацию. Выяснилось, что детям с задержкой психического развития характерно долгое «включение» в задание, бедный словарь, использование простейших фраз, неумение актуализировать свои речевые и мыслительные возможности. Вместе с тем полученные данные позволяют наметить перспективу в формировании диалога у детей.

Ключевые слова: характеристика диалогической формы речи; диалогические умения дошкольников с задержкой психического развития; особенности участия в беседе; умения запрашивать информацию; стимулирование общения

Для цитирования: Дыбошина Е.А., Шадрина Л.Г. Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 140-146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-140-146

Abstract. The analysis of contemporary pedagogical studies, the practice of special pedagogy and psychology shows that the dialogic speech development of preschoolers with mental retardation continues to be an urgent problem in the field of education and upbringing of children with disabilities. We analyze the views of various researchers on the significance of the dialogic speech development of preschoolers. It is noted that despite the apparent simplicity of the dialogue, greater independence from language norms, participation in effective communication presents significant difficulties for children of this category. We also present an analysis of the results of our own diagnostic examination of dialogic speech of senior preschoolers with mental retardation. We reveal

the features of performing three tasks by children of senior preschool age in the general education group and a group of children with mental retardation. Tasks revealed the ability of children to answer questions of different types, implement the plot using the characters' dialogue, and request information. It turned out that children with mental retardation are characterized by a long "inclusion" in the task, poor vocabulary, use of simple phrases, and inability to update their speech and thought capabilities. At the same time, the obtained data allow us to outline a perspective in the development of dialogue of children.

Keywords: characteristics of the dialogic form of speech; dialogic skills of preschoolers with mental retardation; features of participation in a conversation; ability to request information; stimulation of communication

For citation: Dyboshina E.A., Shadrina L.G. Osobennosti razvitiya dialogicheskoy rechi starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Features of the dialogic speech development of senior preschoolers with mental retardation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 140-146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-140-146 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), является развитие речи, речевого общения¹. Владение детьми родным языком – это, прежде всего, использование в речи коммуникативных диалогических умений.

Важным в связи с обсуждаемой проблемой является определение понятия «диалогическая речь». В лингвистической литературе диалогическая речь трактуется как форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Лингвисты И.М. Соловьев, С.М. Волконский, А.А. Шахматов, А.И. Введенский, А.И. Томсон, Л.П. Якубинский, Л.В. Щерба и другие пишут, что разговорная (диалогическая) речь – наиболее простая форма устной речи. Она поддерживается несколькими собеседниками, ситуативна и эмоциональна, так как разговаривающие используют различные невербальные средства: жесты, мимику, взгляд, интонации и др. Собеседникам обычно известен предмет обсуждения. Для диалога характерны разговорная лексика и фразеология. Эта форма речи более проста и по синтаксису: она состоит из незаконченных предложений, восклицаний,

междометий, реплик и кратких сообщений. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л.П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога.

Вместе с тем при кажущейся простоте диалога, большей независимости от языковых норм, эффективный диалог должен следовать определенным правилам: иметь тему, определенную последовательность в реализации темы, содержательность, соответствовать этическим нормам (использование этикетного словаря, доброжелательного тона общения).

В психологических исследованиях подчеркивается, что диалогическая речь имеет ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. А.М. Леушина, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин отмечали, что речь маленького ребенка ситуативна, по форме диалогична. Диалогическая речь является первичной формой речи ребенка. Исследования В.В. Ветровой, С.А. Мироновой в области онтолингвистики свидетельствуют о том, что детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а как потребность совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности. Вместе с тем работы М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, В. Timothy, M.B. Jörg, K. Gitte доказывают, что диалогу нужно учить [1].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155) (п. 1.3 пп. 1). URL: http://www.fro.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 20.10.2017).

Содержание работы по формированию диалогических умений определяется, исходя из характеристики данной формы речи: учить ребенка вступать в разговор и поддерживать его; вести диалог на определенную тему, не отходя от нее; развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь; отвечать на вопросы по существу, спрашивать самому, грамотно формулируя вопрос; дополнять и исправлять собеседника, рассуждать, спорить, отстаивать свое мнение.

Однако современные педагогические исследования, практика дошкольного образования ориентированы в большей степени на развитие у дошкольников навыков связной монологической речи (О.С. Ушакова [2], Н.Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, а формированию диалогических умений уделяется меньше внимания. Частично вопросы развития диалогической речи поднимались в работах Е.И. Тихеевой, Н.Ф. Виноградовой, Н.М. Крыловой, Л.П. Князевой. Однако данные авторы рассматривали диалогическую форму общения взрослого с детьми, прежде всего, как средство умственного и нравственного воспитания дошкольников. Долгое время в методике обсуждался вопрос, нужно ли вообще учить детей диалогической речи, если они овладевают ею спонтанно в процессе общения с окружающими? Экспериментально исследоваться вопросы развития диалогической речи стали недавно (А.Г. Арушанова, А.В. Чулкова, Е.И. Варанецкая-Лосик, С.Е. Привалова, Н.Н. Важенина, Т.А. Гридина [3–6]). Анализ классических и современных лингвистических источников, характеризующих диалог (М.М. Бахтин, Т.Г. Винокур, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский, Н.С. Рождественский и др.), выявил необоснованность распространенного в методике представления о диалоге как о вопросно-ответной форме речи. Данное представление привело к обеднению содержания работы по развитию у детей диалогической речи: дошкольников учат лишь отвечать на вопросы и задавать их. Другим видам диалогических реплик внимание уделяется недостаточно.

Изучение литературы по общей и специальной дошкольной педагогике показывает, что вопросам развития связной речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время уделяется большое внимание (Е.М. Мастюкова, Е.А. Стре-

белева, Р.В. Liam, С. Kate, Е. Lyakso, О. Frolova, A. Grigorev) [7; 8]. В то же время проблема формирования диалогических умений у дошкольников с задержкой психического развития (далее ЗПР) по-прежнему остается актуальной.

В исследованиях О.В. Вольской, Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского [9], В.И. Зыковой, З.И. Калмыковой, Г.Л. Костюк, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.П. Есипова, Л.В. Занкова, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, М.С. Певзнера и других указывается на то, что проблема воспитания и обучения детей с задержкой психического развития является важной не только для коррекционной, но и для общей педагогики, так как тесным образом связана с проблемой школьной неуспеваемости.

По данным исследователей, для детей с задержкой психического развития характерна простота диалогической речи. При изложении своих мыслей они допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамики речевой деятельности, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования высказывания.

Нарушения речи при ЗПР носят системный характер и затрагивают как активную речь, так и понимание обращенной речи, играющей ключевую роль в ведении диалога. Несформированность мыслительных операций, поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов оказывают значительное влияние на формирование диалогической речи (Л.С. Выготский, А.А. Катаева, У.Е. Кузнецова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, И.М. Соловьев, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, С. Griffiths, M. Smith, E. Lyakso, O. Frolova, Grigorev A., R.M.P. Harry, H. Jo Van, S.C.T. Michael и др.) [10–12]. В исследовании П.В. Шохина и Л.И. Переслени (1986) выявлено, что дети с ЗПР в единицу

времени воспринимают меньший объем информации, то есть снижена скорость выполнения перцептивных операций.

Вместе с тем, признавая важность и необходимость формирования навыков общения детей с ЗПР, развития их диалогических умений, современная коррекционная педагогика недостаточно четко представляет технологический аспект решения данной проблемы. В частности, не разработана методика развития инициативности при построении и ведении диалога ребенком, во многих педагогических исследованиях ребенок рассматривается как пассивный, ведомый участник разговора.

Нами было организовано изучение особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Обследовались умения детей в общении со взрослым. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений № 209 и № 101 г. Ульяновск. В исследовании приняли участие воспитанники старшей группы с задержкой психического развития в возрасте 5–6 лет ($n = 25$) и воспитанники общеобразовательной группы в возрасте 5–6 лет ($n = 25$).

В исследовании применялся следующий методический инструментарий: разговор педагога с детьми, задание «Продолжи ситуацию», задание на запрос информации по визуальной схеме.

В разговоре с ребенком использовались разные типы вопросов: репродуктивные (Кто утром приводит тебя в детский сад?; Какая игрушка твоя самая любимая?; Чем ты любишь заниматься в детском саду? и т. п.); объяснительные (Почему игрушка любимая?; Почему нужно делать зарядку?; Почему ты думаешь, что на улице зима? и т. п.) и альтернативные (Что ты больше любишь: зиму или лето? Почему?). Всего было задано 15 вопросов.

Результаты обследования выявили следующие особенности ведения диалога детьми старшего дошкольного возраста. В рамках разговора на бытовые темы недостатки коммуникации у детей с ЗПР отчетливо не выступают, речь таких детей практически не отличается от речи нормально развивающихся сверстников. Однако ответы на вопросы все же имеют некоторые качественные отличия. Все дошкольники общеобразовательной группы легко отвечали на репродуктивные

вопросы. Ответы были односложные, что вполне допустимо в непринужденном разговоре. Однако дети с ЗПР, в отличие от детей нормы, менее качественно и подробно отвечали даже на простые вопросы. Так, на вопрос: «В какие игры ты играешь зимой на прогулке?» (ответы детей общеобразовательной группы: «я люблю кататься на большой горке, на своей ледянке», «на лыжах я пробовал кататься, падал много раз») дошкольники с ЗПР давали такие ответы: «в снежки, копать», «снежки, снеговик, догонялки», «в машинки, санки, лыжи», «догонялки, прятки, играть». Как видно из ответов, дети не использовали распространенных предложений и ограничивались отдельными словами.

Ответы на проблемные вопросы вызывали у детей с ЗПР еще больше трудностей. Например, на вопрос «Почему именно эта игрушка твоя любимая?» дошкольники из общеобразовательной группы отвечали: «Потому что она может трансформироваться, может ходить и ездить, вот тут кнопочки есть, дверки открываются», «Потому что я их всегда люблю и покупаю, интересные они», «Потому что там все на управлении. Не нужно нажимать руками. Есть батарейки, мне нравится». Ответы дошкольников с ЗПР оказались менее содержательными, аргументированными, не всегда по существу вопроса, с заученными речевыми оборотами: «Почему нужно делать зарядку? – Потому что мне надо», «Почему он твой лучший друг? – Потому что играть». Оформление ответа не соответствовало грамматическим нормам: «потому что мне надо их играть». Как видно, в ответах детей с ЗПР отчетливо обнаруживается недостаточность активного словаря, особенно слов, обозначающих признаки предмета (прилагательных); ошибки в словообразовании («снеговый дом», «игрушная машина»), несовершенства в составлении предложений.

Следующее задание «Продолжи ситуацию» заключалось в следующем: детям предлагались 3 ситуации, которые нужно было закончить самостоятельно.

1. Маша с мамой пришли в магазин. Маша увидела красивую игрушку. Она подошла к маме и сказала... (Что сказала Маша?) А мама ей ответила... (Что ответила мама?)

2. Миша взял машинку у Сережи и нечаянно ее сломал. Он подошел к Сереже и сказал... А Сережа ответил...

3. Дети строили башню из кубиков. Ваня тоже захотел с ними играть. Он подошел к ребятам и спросил... А дети ответили...

Ответы детей общеобразовательной группы в большей степени характеризуются полнотой и включенностью в сюжет: «Мама, купи мне, пожалуйста, ту красивую игрушку. – Хорошо, я ее куплю», «Мамочка, купи, пожалуйста, эту игрушечку. – Нет, доченька, я вот эту игрушку пока не куплю» (1 ситуация), «Прости меня, Сережа. – Ладно, я почию ее дома», «Прости меня, Сережа, я подарю тебе новую машину. – Прощаю» (2 ситуация), «Можно мне с вами? – Нет, Вова, нельзя. Здесь нужно очень аккуратно ставить кубики, а ты аккуратно не умеешь», «Я хочу с вами играть, можно? – Можно, будем вместе строить» (3 ситуация).

Реплики детей с ЗПР свидетельствуют о сниженной речевой активности и бедности речевого общения: ответы краткие, состоят из стереотипных фраз, инициативные и ответные реплики – односложные. Заинтересованность в анализе сюжетной ситуации недостаточная. Примеры ответов: «Я хочу игрушку! – Да!», «Можно мне игрушку? – Можно» (1 ситуация), «Прости! – Прощаю», «Прости, я больше так не буду! – Это старая машина» (2 ситуация), «Давай вместе! – Давай! Втроем веселее», «Можно, пожалуйста, поиграть? – Можно!», «Построить дом? – Нет», «Я хочу строить! – Ну, строй» (3 ситуация).

В речи детей с ЗПР в большей степени, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, наблюдаются ответы, неадекватные ситуации, либо косвенно касающиеся ситуации, не раскрывающие суть ответа (18 % от общего количества ответов). Например: «Маша увидела в магазине игрушку. Что она сказала маме?» – «Оно большое».

Следующее диагностическое задание выявляло умение детей запрашивать информацию, правильно формулировать и задавать вопросы. Создавалась ситуация: «Узнай у Мишутки, как он живет». Для облегчения в поиске содержания вопроса ребенку предлагались схемы, где смысл вопроса угадывался: схема состояла из несколько квадратов, в первом квадрате изображены тарелка и лож-

ка, во втором – игрушки, в третьем – домик. Необходимо было выяснить у Мишки, что он любит есть, в какие игры любит играть, где он живет и кто члены его семьи.

Результаты выполнения третьего задания показали достаточно низкий уровень развития умений получать информацию, задавая вопросы, даже с подсказкой в виде картинки. Это касается и детей нормы, и детей с ЗПР.

26 % от общего числа детей нормы не поняли задание. Дошкольники вместо вопросов к персонажу выдавали информацию: «Медведи только мед едят и на обед, и на завтрак», «Это посуда», «Ложка и тарелка – это посуда»; говорили о себе: «Я живу на втором этаже», «Со мной живут мама, папа, сестренка». Остальные дошкольники (74 %) с заданием справились, правда, ограничивались одним простым вопросом, не развивали диалог, не пытались узнать о новом друге больше: «Мишка, что ты любишь кушать?», «Мишка, что ты кушаешь?», «Что ты любишь из еды?», «Где ты живешь?», «С кем ты живешь?», «Ты играешь в игрушки?», «Зачем тебе эти игрушки?».

Некоторые дети (20 % от общего числа детей) самостоятельно формулировали вопросы, однако вопросы не соответствовали установке, о чем нужно спросить у Мишутки: «Что ты хочешь туда (в тарелку) положить?», «Ты хорошо живешь?», «Мишка, зачем тебе тарелка и ложка?», «Где живут твои друзья?», «Ты убирался в доме?», «Твоя мама убиралась в доме?», «Мишка, ты любишь мыть посуду?». Однако качество вопросов, грамотность их формулирования позволили отнести их к высокому уровню выполнения задания.

Как показали результаты диагностики, умение самостоятельно запрашивать информацию у дошкольников с ЗПР не сформировано. Им оказалось недоступно понимание предложенного задания. Дети вместо расспроса персонажа либо молчали, либо перечисляли изображенное на картинках: «Надо кушать», «Здесь мишка живет», «Вилка, игрушки, дом», «Играет с машинкой, кушает».

Сформулировать вопросы (64 % от общего числа детей) не смогли даже совместно с педагогом: «Спроси, Мишка, что ты любишь кушать? – «Что любишь кушать?», «Спроси, Мишка, ты любишь суп или пирог? – «Пирог». Даже если ребенок после помощи

взрослого задавал вопрос (32 %) – продолжить самостоятельно расспрос далее ребенок не мог и быстро терял интерес к заданию.

Таким образом, анализируя результаты диагностики диалогических умений детей с ЗПР, можно сделать следующий вывод: детям с задержкой психического развития характерно долгое «включение» в задание, они не сразу приступают к его выполнению и демонстрируют длительное молчание и неуверенность в своих силах, не умеют актуализировать свои речевые и мыслительные возможности. Реплики детей представлены главным образом простыми фразами. Дети с ЗПР не используют в диалоге развернутые и сложноподчиненные предложения. Формулировать вопросы, запрашивать информацию не умеют вовсе.

Необходимой оказывается помощь педагога в виде упрощения вопросов, замены слов на более знакомые, сокращение предложений, использование мимики, интонаций, жестов. Такие нарушения вызваны, очевидно, непониманием отдельных слов и речевых конструкций, непониманием смысла задания в целом, а также недостаточным социальным опытом детей, их социальной активностью.

Таким образом, обследование позволило наметить задачи работы с детьми с ЗПР по развитию их диалогических и коммуникативных умений: необходимо обогащать познавательный интерес детей к окружающему, стимулировать инициативные высказывания, организовывать заинтересованное общение взрослого с ребенком, учить запрашивать информацию и воспроизводить ее в необходимых ситуациях.

Список литературы

1. Timothy B., Jörg M.B., Gitte K. Measuring communication difficulty through effortful speech production during conversation // *Speech communication*. 2018. Vol. 100. P. 18-29.
2. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О.С. Ушаковой. М.: ТЦ Сфера, 2017. 176 с.
3. Варанецкая-Лосик Е.И. Формирование коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения рукотворного мира: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2019. 29 с.
4. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 7. С. 213-217.
5. Важенкина Н.Н. Развитие диалогической речи у детей // *Актуальные задачи педагогики: материалы 4 Междунар. науч. конф.* Чита, 2013. С. 93-95.
6. Гридина Т.А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017. № 1. С. 148-153.
7. Liam P.B., Kate C. The role of memory and language ability in children's production of two-clause sentences containing before and after // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. Vol. 182. P. 61-85.
8. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. Perception and acoustic features of speech of children with autism spectrum disorders // *Lecture Notes in Computer Science*. 2017. Vol. 10458. P. 602-612.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Директ-Медиа, 2014. 570 с. ISBN 978-5-4475-0478-6
10. Griffiths C., Smith M. Attuning: a communication process between people with severe and profound intellectual disability and their interaction partners // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2016. Vol. 29. № 2. P. 124-138.
11. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. A Comparison of acoustic features of speech of typically developing children and children with autism spectrum disorders // *Lecture notes in computer science*. 2016. Vol. 9811. P. 43-50.
12. Harry R.M.P., Jo Van H., Michael S.C.T. The development of children's comprehension and appreciation of riddle // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2020. Vol. 189. P. 1-12.

References

1. Timothy B., Jörg M.B., Gitte K. Measuring communication difficulty through effortful speech production during conversation. *Speech Communication*, 2018, vol. 100, pp. 18-29.
2. Ushakova O.S. (ed.). *Razvitiye rechi i tvorchestva doshkol'nikov: igry, uprazhneniya, konspekty zanyatiy* [The Development of Speech and Creativity of Preschoolers: Games, Exercises, Class Notes]. Moscow, Creative Center Sfera Publ., 2017, 176 p. (In Russian).

3. Varanetskaya-Losik E.I. *Formirovaniye kommunikativno-poznavatel'nykh umeniy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse osvoeniya rukotvornogo mira: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Development of Communicative and Cognitive Skills of Senior Preschool Age Children in the Process of Mastering the Man-Made World. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Minsk, 2019, 29 p. (In Russian).
4. Privalova S.E. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti v period doshkol'nogo detstva [Formation of communicative competence in pre-school childhood]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 7, pp. 213-217. (In Russian).
5. Vazhenina N.N. Razvitiye dialogicheskoy rechi u detey [Dialogic speech development of children]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Aktual'nyye zadachi pedagogiki»* [Proceedings of the 4th International Scientific Conference "Current Tasks of Pedagogy"]. Chita, 2013, pp. 93-95. (In Russian).
6. Gridina T.A. Detskiy vopros kak forma lingvokreativnogo myshleniya [Children's question as a form of linguistic creative thinking]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2017, no. 1, pp. 148-153. (In Russian).
7. Liam P.B., Kate C. The role of memory and language ability in children's production of two-clause sentences containing before and after. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2019, vol. 182, pp. 61-85.
8. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. Perception and acoustic features of speech of children with autism spectrum disorders. *Lecture Notes in Computer Science*, 2017, vol. 10458, pp. 602-612.
9. Vygotskiy L.S. *Myshleniye i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014, 570 p. ISBN 978-5-4475-0478-6 (In Russian).
10. Griffiths C., Smith M. Attuning: a communication process between people with severe and profound intellectual disability and their interaction partners. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2016, vol. 29, no. 2, pp. 124-138.
11. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. A Comparison of acoustic features of speech of typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Lecture Notes in Computer Science*, 2016, vol. 9811, pp. 43-50.
12. Harry R.M.P., Jo Van H., Michael S.C.T. The development of children's comprehension and appreciation of riddle. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2020, vol. 189, pp. 1-12.

Информация об авторах

Дыбошина Елена Александровна, аспирант, кафедре дошкольного и начального общего образования. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>

Шадрина Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: shadrina2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Дыбошина Елена Александровна
E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

Поступила в редакцию 29.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 19.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Elena A. Dyboshina, Post-Graduate Student, Preschool and Primary General Education Department. Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>

Lyudmila G. Shadrina, Candidate of Pedagogy, Professor of Preschool and Primary General Education Department. Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: shadrina2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Elena A. Dyboshina
E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

Received 29 January 2020
Reviewed 19 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-147-152
УДК 372.6

Подходы к изучению русского языка как родного в начальной школе

Ирина Анатольевна ПАВЛИНОВА^{1,2}

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

²МБОУ «Средняя общеобразовательная школа»
393191, Российская Федерация, Тамбовская область, г. Котовск, ул. Набережная, 3
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-3769>, e-mail: irina.pavlinova@mail.ru

Approaches to the study of the Russian as a native language in primary school

Irina A. PAVLINOVA^{1,2}

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

²МБЕИ "Secondary General School"
3 Naberezhnaya St., Kotovsk 393191, Tambov Region, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-3769>, e-mail: irina.pavlinova@mail.ru

Аннотация. Данное исследование является логическим продолжением работы «О формировании ценностного отношения к изучению русского языка в школе», в которой рассматривались вопросы изучения языка в трех аспектах: как государственного, как родного и как иностранного. В июле 2018 г. в России впервые был принят закон «Об изучении родных языков». Наряду с другими национальными языками, впервые русский язык стал рассматриваться не только как государственный, но и как национальный, требующий отдельного внимания и изучения. В связи с этим поднята проблема выбора научных подходов для изучения родного русского языка на первой ступени образования. Изучен курс «русского родного языка», определены его цели и задачи и предложен перечень научно-методических подходов его преподавания. Предложено изучение родного русского языка с позиции четырех научных аспектов: аксиологического, коммуникативно-деятельностного, лингвокультурологического и герменевтического. Сущность каждого из представленных подходов проанализирована с позиции степени изученности, разработанности, целесообразности использования в начальной школе в теории и на практике. Выводы об успешности применения представленных подходов к изучению родного русского языка связаны, в первую очередь, с преподавателями, которые должны быть примером настоящего знания русского языка, любви к нему, осознают и ценят богатство родной культуры. Отмечено, что введение дополнительных часов русского языка не призвано нивелировать пробелы в знаниях школьников основного курса русского языка. Изучение родного языка должно способствовать формированию у учащихся осознания себя как части русской культуры, формировать ценностное отношение не только к языку, но и к его изучению.

Ключевые слова: родной русский язык; изучение родного языка; подходы к изучению русского языка

Для цитирования: Павлинова И.А. Подходы к изучению русского языка как родного в начальной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 147-152. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-147-152

Abstract. This study is a logical continuation of the work "On the formation of value attitude to the Russian language study at school", which addressed the issues of language learning in three aspects: as a state, as a native and as a foreign language. In July 2018, Russia adopted the law "On the study of native languages" for the first time. Along with other national languages, for the first

time Russian was considered not only as a state language, but also as a national language, requiring special attention and study. In this regard, we raise the problem of the choice of scientific approaches to the native Russian language study at the first stage of education. We study the course of "native Russian language", define its goals and objectives and propose a list of scientific and methodological approaches to its teaching. We offer the native Russian language study from the position of four scientific aspects: axiological, communicative-activity, linguocultural and hermeneutic. The essence of each presented approaches is analyzed from the standpoint of the degree of study, development, expediency of use in primary school in theory and practice. We connect the conclusions about the success of applying the presented approaches to the native Russian language study, first of all, with the teachers, who should be an example of real knowledge of the Russian language, love for it, recognize and appreciate the richness of the native culture. We note that the introduction of additional hours of the Russian language is not intended to level the gaps in the students' knowledge of basic course of the Russian language. Native language study should contribute to the formation of students' perception of themselves as part of Russian culture, to form a valuable attitude not only to the language, but also to its study.

Keywords: native Russian language; native language study; approaches to the Russian language study

For citation: Pavlinova I.A. Podkhody k izucheniyu russkogo yazyka kak rodnogo v nachal'noy shkole [Approaches to the study of the Russian as a native language in primary school]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 147-152. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-147-152 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В связи с изменениями в обучении русскому языку, а именно, введением Министерством образования курса обучения русскому языку как родному, появилась необходимость отбора научных подходов в преподавании родного русского языка в школе, в частности, на начальной образовательной ступени. Известно, что младшим школьникам присущи возрастные и психологические особенности, что влияет и на выбор педагогических подходов.

На сайте издательского дома «Просвещение» представлена подробная презентация программы и учебников по курсу «Русский родной язык»¹. Содержательные линии курса обучения русскому языку как родному соотносятся с содержательными линиями основного курса. Программа состоит из трех блоков: русский язык: прошлое и настоящее; язык в действии; секреты речи и текста. Курс рассчитан на тридцать три часа в неделю для первого класса, по шестьдесят восемь часов в неделю для второго и третьего классов и тридцать четыре часа в неделю для четвертого класса.

Целями преподавания родного русского языка являются совершенствование коммуникативных умений, развитие языковой ин-

туиции; включение учащихся в практическую речевую деятельность на русском языке; первое знакомство с фактами родного языка; расширение представлений о различных методах познания языка. Отметим, что ключевым словом является воспитание, но не обучение.

Выделенные цели формируют перечень научных подходов. Педагогическая наука в настоящее время оперирует широчайшим спектром методологических подходов. В их основе нами выделен аксиологический подход. Аксиология (дословно) – учение о ценностях. Педагогическая аксиология (Н.А. Асташова, А.М. Булынин, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.) с точки зрения изучения русского языка как родного рассматривает его ценность как культурного феномена. Содержательное наполнение реализации аксиологического подхода означает изучение языковых явлений с позиции их значимости для воспитания и развития личности (например, русские народные пословицы, поговорки, сказки).

А.Д. Дейкина выделяет две стороны при изучении русского языка как родного: «Первая сторона – ценностное отношение к предмету, к культуре – основывается на знаниях и представлениях и может быть освоена и рационально (осознаю, понимаю), и эмоционально (чувствую). Вторая сторона касается чувств – чувства любви к языку, культуре,

¹ Издательский дом «Просвещение». URL: https://prosv.ru/data/news/3844/russkiy_rodnoy_yazyk_2018-2019_g.pdf (дата обращения: 29.05.2019).

которое возникает чувственным, эмоциональным путем на фоне интереса к языку и культуре (там, где интересно, эмоциональное чувство выше). Соединение двух сторон дает соединение образованности и нравственности: зная родной язык и родную культуру, нельзя не оценить их, не проникнуться к ним теплым патриотическим чувством» [1].

«Уроки родного русского языка дают прекрасную возможность для воспитания ценностного отношения к родной природе, способствуют обогащению словаря младших школьников эмоционально-оценочной лексикой для описания природы, что, несомненно, воспитывает у них отношение к языку как важной культурной ценности» [2, с. 76]. Примером реализации аксиологического подхода может быть организация школьных научно-практических конференций по русскому языку с использованием национальной тематики.

Выбор коммуникативно-деятельностного подхода (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, С.И. Львова, Е.В. Архипова, Т.М. Воителева и др.) обусловлен изменением социальной функции языка в современном информационном обществе. Он становится средством взаимодействия в информационном мире и инструментом достижения коммуникативного успеха.

Данный подход означает организацию учителем начальных классов межпредметного взаимодействия: русский язык – литературное чтение. Ознакомление младших школьников с коммуникацией (успешной и неуспешной) начинается на уроках родного русского языка и продолжается на примерах художественных произведений на уроках литературного чтения. Например, в сказке Э. Успенского «Привет мартышке» переполюс вызван тем, что вежливую фразу «передай привет» мартышка понимает буквально – в виде какого-то предмета и очень разочаровывается, не получив его. И дело не только в плохом знании языка, но и в этическом непонимании: по-детски эгоистичной мартышке радость доставляют только материальные подарки. Мудрый удав объясняет истинное значение формул вежливости: «Когда я передаю тебе привет, я делюсь с тобой хорошим настроением». Урок родного языка становится уроком вежливости и доброты, во

время которого простодушная мартышка учится разделять чужую радость.

Коммуникативно-деятельностный подход подразумевает ознакомление с русским национальным речевым этикетом, который имеет некоторые особенности. Так, при общении русские больше смотрят друг на друга, чем европейцы. В то же время считается некультурным окинуть («смерить взглядом») собеседника. Не рассматривать пристально человека – значит проявлять скромность, уважение к нему. Русская улыбка не считается знаком вежливости. В национальной культуре улыбка с открытыми зубами называется «оскалом», считается неприятной, вульгарной. С точки зрения европейцев, русские люди мрачные, угрюмые, не улыбочивые. Постоянная вежливая улыбка называется у русских «дежурной» и считается проявлением неискренности и скрытности. Хорошим подспорьем при изучении речевого этикета будут учебные пособия по русскому языку как иностранному. Отметим, что вопросы речевого этикета не изучаются в основном курсе русского языка.

Важно, чтобы язык воспринимался младшими школьниками не только как средство коммуникации, но и как «душа народа» (В.К. Кюхельбекер), ее главное сокровище. Современный писатель А. Битов пишет: «Ничего более русского, чем язык, у нас нет». По мысли В.В. Сагайдачной, «культурологический подход (А.Д. Дейкина, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Г.М. Кулаева, Т.Ф. Новикова и др.) определяет культурные закономерности становления образованности личности как человека культуры и механизмы обретения обучающимися ценностной ориентации и личностных смыслов» [3, с. 166]. Наличие лингвокультурологического материала в курсе родного русского языка позволяет обучающимся воспринимать язык как явление национальной культуры. К такому материалу относятся высказывания известных людей о русском языке, фольклорные произведения, литературные произведения, отражающие характерные особенности русского народа и русской культуры, публицистика, отражающая историю родной культуры, и т. д.

Герменевтика – искусство понимания текста (Ф. Шлейермахер), а как писал С. Аверинцев: «Филология – наука о понимании». Изучение русского языка как родно-

го предполагает работу с текстами, их вдумчивое чтение, следовательно, понимание. Таким образом, герменевтический подход (Г.И. Богин, М.М. Бахтин, Е.С. Антонова, С.В. Боброва, О.А. Новикова, О.О. Есафьева и др.) является неотъемлемой частью преподавания родного русского языка. Начиная с младших классов, школьники работают над анализом текста (в упрощенном варианте на уроках литературного чтения, при толковании пословиц, разгадывании загадок на уроках русского языка). «Когда ученик начальных классов читает текст, у него складывается его собственное (поверхностное, неточное, но его) понимание содержания» [4, с. 34]. Задача учителя – мотивировать к увлекательному занятию понимания текста, персонажей, уместности изобразительно-выразительных средств, мыслей, чувств с позиции автора, умения задавать вопросы.

Такой подход развивает образное мышление и образную речь. Знакомясь, например, с народными сказками, пословицами и т. д., нужно много работать с этимологическими словарями для различения общего и конкретного значения – смысла слова и определенной речевой ситуации. Название сказки «Колобок» (как известно с детства, испеченный шар без рук и ног) берет начало от старорусского корня «коло» – круглый, отсюда и русские слова «околица», «кольцо», «кольчуга». Слово «окно» произошло от слова «око» (глаз), следовательно, в образном представлении наших предков окно – это глаз дома. Работая с синонимическим рядом, например, печаль – грусть – тоска – скорбь, можно объяснить учащимся оттеночные значения на этимологическом примере: печаль (от слова «печь») – когда печет (жжет, горит) сердце; грусть (от слова «грызть») – то, что грызет, не дает покоя; тоска (от слова «тесна», «теснить») – теснота, теснение в груди; скорбь (от слова «скрести») – физическое ощущение душевной раны.

Важно объяснить школьникам, что русский язык – образный язык, каждое слово несет в себе образ, в то время как иностранные, заимствованные слова можно назвать *безобразными* в связи с чужеродностью культуры. Поэтому не все иноязычные слова «приживаются» в русском языке. Слово «авиатор» не смогло укорениться, русское слово «летчик» (придуманное В. Хлебнико-

вым), неся в себе образ человека, который летает, успешно вытеснило заимствование. Слово «аэроплан» нам знакомо, но, называя предмет для перелета, русский человек выберет сложное слово «самолет», заключающее в себе образ машины, которая летает сама. В русской культуре слово «красный» понимается не только как цвет, но и как красота, жизнь (красная девица – красивая, красно солнышко – дающее жизнь, весна-красна – начало жизни, лето красное – торжество жизни); слово «черный» ассоциируется также не только с цветом, но и с темной стороной мира, со злом (черный глаз – человек, желающий зла, дума черная – плохие мысли). Таких примеров огромное количество.

В учебном пособии «Комплексный анализ текста» Г.М. Перлова представляет уровеньный теоретический и практико-ориентированный подход к литературоведческому анализу произведений детской литературы для педагогов дошкольного образования и начальной школы. Она отмечает, что «анализ художественного произведения, производимый совместно с детьми, – это открытие нравственно-эстетических ценностей, развитие способности к сопереживанию, сочувствию, пониманию позиции писателя, это формирование культуры чтения и размышления о прочитанном» [5, с. 15].

Профессор Г.М. Перлова отмечает, что «художественная литература не создает своего специального языка, она использует весь лексический состав и возможности стилистики для изображения мира и выражения мыслей и чувств» [5, с. 26]. Изучая художественные тексты, проводя их литературоведческий анализ, младшие школьники наполняют свою родную русскую речь художественностью – используют в общении сравнения, метафоры, метонимии, синекдохи, гиперболы, литоты, аллегории, оксюмороны, перифразы и т. д. Более того, работа с текстом (его чтение и анализ) способствует развитию и синтаксической оформленности речи учащихся начальных классов: появляются многосложные конструкции, инверсии, несобственно прямая речь, эпитеты, антитезы (чего так не хватает в современной русской речи). Это доказывает целесообразность применения герменевтического подхода для изучения родного русского языка.

Успешность применения перечисленных нами подходов в начальной школе, в первую очередь, зависит от преподавателя, который осознает ценность и важность знания родного русского языка, по-настоящему знает, любит и ценит богатство родной культуры. В этом случае он сможет реализовать не только цели, описанные выше, но и воспитать гражданина и патриота, сформировать у младших школьников ценностное отношение к родной культуре, языку и к его изучению. Нельзя не согласиться с Г.М. Кулаевой в том, что «наличие осознанного позитивного отношения к родному языку и устремленность самого общества к не декларируемому, а действительному изменению равнодушного отношения к родному русскому языку, несомненно, будет способствовать желанию конкретной лично-

сти достигать высокого уровня владения родным языком на протяжении всей жизни» [6, с. 109].

В заключение отметим, что появление курса русского языка как родного наряду с обязательным курсом государственного русского языка призвано не дублировать его, не подготавливать младших школьников к выполнению всероссийских проверочных работ по окончании четвертого класса, а направлено на познание национальной культуры и условий самоопределения и самореализации. В нововведенном курсе русский язык представлен как зеркало национальной культуры, способствующее формированию у учащихся осознания себя как части этой культуры, формирующее ценностное отношение не только к родному языку, но и к его изучению.

Список литературы

1. Дейкина А.Д. Духовно-нравственное развитие учащихся средствами русского языка // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Москва; Ярославль, 2008. С. 11.
2. Волкова Т.Н., Смирнова Т.Ю. Воспитание ценностного отношения школьников к русскому языку в процессе формирования их культурологической компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С. 75-77.
3. Сагайдачная В.В. Культурно-антропологический подход к проектированию содержания школьного естественнонаучного образования // Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2008. № 72 (2). С. 166-169.
4. Шеменева Н.С. Герменевтический подход на уроках русского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С. 34-37.
5. Первова Г.М. Комплексный анализ текста. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. 150 с.
6. Кулаева Г.М. Отношение к родному языку как ценностный ориентир и личностный результат изучения русского языка в современной школе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (5). С. 105-110.

References

1. Deykina A.D. Dukhovno-nravstvennoye razvitiye uchaschchikhsya sredstvami russkogo yazyka [Spiritual and moral development of students by means of the Russian language]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Realizatsiya sovremennykh podkhodov k prepodavaniyu russkogo yazyka s uchetom traditsiy otechestvennoy metodiki»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "The Implementation of Modern Approaches Russian Language Teaching, Taking into Account the Traditions of the Domestic Methods"]. Moscow, Yaroslavl, 2008, p. 11. (In Russian).
2. Volkova T.N., Smirnova T.Y. Vospitaniye tsennostnogo otnosheniya shkol'nikov k russkomu yazyku v protsesse formirovaniya ikh kul'turologicheskoy kompetentnosti [The development of value estimating attitude of students towards the Russian language in the process of the formation of cultural competence]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2010, no. 2, pp. 75-77. (In Russian).
3. Sagaydachnaya V.V. Kul'turno-anthropologicheskii podkhod k proyektirovaniyu soderzhaniya shkol'nogo estestvennonauchnogo obrazovaniya [Cultural and anthropological approach to designing the content of school natural sciences education]. *Pedagogika i psikhologiya, teoriya i metodika obucheniya* [Pedagogy and Psychology, Theory and Methods of Teaching], 2008, no. 72 (2), pp. 166-169. (In Russian).
4. Shemeneva N.S. Germenevticheskii podkhod na urokakh russkogo yazyka [Hermeneutic approach on Russian language lessons]. *Eksperiment i innovatsii v shkole* [Experiment and Innovation at School], 2011, no. 4, pp. 34-37. (In Russian).

5. Pervova G.M. *Kompleksnyy analiz teksta* [Comprehensive Text Analysis]. Tambov, TSU named after G.R. Derzhavin Publ., 2013, 150 p. (In Russian).
6. Kulayeva G.M. Otnosheniye k rodnomu yazyku kak tsennostnyy oriyentir i lichnostnyy rezul'tat izucheniya russkogo yazyka v sovremennoy shkole [Attitude to native language as individual value system and result of learning Russian in modern school]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Vestnik of Orenburg State Pedagogical University*, 2013, no. 1 (5), pp. 105-110. (In Russian).

Информация об авторе

Павлинова Ирина Анатольевна, аспирант, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; учитель начальных классов. МБОУ «СОШ», г. Котовск, Тамбовская область, Российская Федерация. E-mail: irina.pavlinova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-3769>

Поступила в редакцию 29.05.2019 г.

Поступила после рецензирования 19.06.2019 г.

Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the author

Irina A. Pavlinova, Post-Graduate Student, Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Primary School Teacher. MBEI "Secondary General School", Kotovsk, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: irina.pavlinova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-3769>

Received 29 May 2019

Reviewed 19 June 2019

Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-153-165
УДК 376.1

Необходимость усиления физической подготовленности военнослужащих сил специальных операций и ГРУ Российской Федерации

**Юрий Юрьевич КОРАБЛЕВ¹, Игорь Юрьевич ПУГАЧЕВ²,
Эседулла Маллаалиевич ОСМАНОВ³, Сергей Юрьевич ДУТОВ⁴**

¹Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Энгельса, 31

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>, e-mail: pugachyov.i@yandex.ru

²ФГКВОУ ВО «Военный институт физической культуры
Министерства обороны Российской Федерации»

194044, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Большой Сампсониевский пр-т, 63

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-2322>, e-mail: pugachyov.i@yandex.ru

³ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7493-2351>, e-mail: osmanov@bk.ru

⁴ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106

E-mail: sport@nnn.tstu.ru

The need to strengthen the physical fitness of the special operations military forces and the Main Intelligence Directorate of the Russian Federation

**Yurii Y. KORABLEV¹, Igor Y. PUGACHEV²,
Esedulla M. OSMANOV³, Sergey Y. DUTOV⁴**

¹Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region

31 Engelsa St., Tambov 392002, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>, e-mail: pugachyov.i@yandex.ru

²“The Military Institute of Physical Training” of the Ministry of Defense of the Russian Federation

63 Bol'shoi Sampsoniyevskiy Ave., St. Petersburg 194044, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-2322>, e-mail: pugachyov.i@yandex.ru

³Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7493-2351>, e-mail: osmanov@bk.ru

⁴Tambov State Technical University

106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

E-mail: sport@nnn.tstu.ru

Аннотация. Рассмотрены положения необходимости усиления физической подготовленности сотрудников сил специальных операций и Главного разведывательного управления, вызванные тенденцией добавления в состав спецгрупп людей, владеющих на высоком уровне навыками современных компьютерных технологий. В подразделениях сил специальных операций и Главного разведывательного управления имеет место высокий отбор сотрудников по уровню физических кондиций и совершенного владения навыками радиоэлектронного оборудования, в то же время техника непрерывно совершенствуется. В массовом масштабе объективно коллектив не может одинаково владеть навыками работы с компьютерной техникой, только особенно уникальные специалисты способны в совершенстве работать в этом направлении. Жизнь данных военнослужащих в процессе ведения боевых действий необходимо сохранять в первую очередь. Это вызывает тенденцию усиления уровня

физической подготовленности личного состава указанных спецподразделений, особенно при реализации нагрузки на фоне комплексного утомления.

Ключевые слова: силы специальных операций; военнослужащие Главного разведывательного управления; физическая подготовленность; боевые операции; выносливость; силовые способности

Для цитирования: Кorableв Ю.Ю., Пугачев И.Ю., Османов Э.М., Дутков С.Ю. Необходимость усиления физической подготовленности военнослужащих сил специальных операций и ГРУ Российской Федерации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 153-165. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-153-165

Abstract. We consider the provisions of the need to strengthen the physical fitness of the special operations forces and the Main Intelligence Directorate, caused by the tendency to add to the special groups lineup people who possess high-level skills in modern computer technologies. In the special operations forces units and the Main Intelligence Directorate, there is a high selection of employees in terms of physical condition and perfect mastery of the electronic equipment skills, while at the same time, the equipment is constantly being improved. On a massive scale, objectively team cannot equally possess the skills of working with computer technology, only particularly unique specialists are able to perfectly work in this direction. The life of these military personnel in the process of warfare must be preserved first of all. This causes a tendency to increase the level of physical fitness of the personnel of these special forces, especially when exercising the load against the backdrop of complex fatigue.

Keywords: special operations forces; Main Intelligence Directorate military personnel; physical fitness; combat operations; endurance; power capabilities

For citation: Korablev Y.Y., Pugachev I.Y., Osmanov E.M., Dutov S.Y. Neobkhodimost' usileniya fizicheskoy podgotovlennosti voyennoslu-zhashchikh sil spetsial'nykh operatsiy i GRU Rossiyskoy Federatsii [The need to strengthen the physical fitness of the special operations military forces and the Main Intelligence Directorate of the Russian Federation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 153-165. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-153-165 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Силы специальных операций (ССО) выполняют действия под особым контролем Министерства обороны (МО) Российской Федерации (РФ), особенно Генеральным штабом. В отличие от спецназа Главного разведывательного управления (ГРУ), ССО решает задачи силовым методом в любой климатогеографической точке, об этом можно узнать из открытых источников Интернета. Разведка перешла в новую форму боя. Если в ГРУ она служит средством обеспечения предстоящих боевых действий, решает задачи по поиску шпионов, их вербовке для сотрудничества в интересах решения как реальной, так и придуманной (провокационной) легенды, то в ССО разведка служит началом боя. ССО начинает и заканчивает бой силовым методом. По договору с ССО сотрудничают силы Военно-космических подразделений, артиллерии Сухопутных войск, Ракетных войск стратегического назначения

и Военно-морского флота. Иногда задачи бригад ГРУ и ССО совпадают.

Особое место в деятельности сотрудников ССО и подразделений ГРУ в сегодняшнем времени, не секрет, занимает высокая подготовленность в плане применения средств вооружения, владения навыками компьютера и другими гаджетами [1]. Безусловно, каждый специалист на высоком уровне владеет этими качествами подготовки [2]. В данные подразделения имеет место высокий отбор и «просеивание» сотрудников. Вся их деятельность особо засекречена. Каждый специалист в штатной структуре является «штучным товаром», будь то снайпер, будь то взрывотехник, будь то инженер по ядохимикатам и т. п. В исследовании приводятся материалы из открытых источников.

Но высокие технологии применения средств использования компьютеров постоянно совершенствуются. Только отдельные единицы людей способны легко и уверенно управляться миром боевой электроники, радиосвязи и т. д.

Для обеспечения надежности действий сотрудников ССО и ГРУ привлекаются высококлассные специалисты в этой области. Однако в ряде случаев они порой имеют недостаточный уровень физической подготовленности. Задача спецназовцев – в первоочередном сохранении жизни этих людей.

В этой связи актуален вопрос рассмотрения положений о необходимости повышения уровня физической подготовленности сотрудников ССО и ГРУ, поскольку имеет место непрерывное совершенствование требований компьютерного характера.

Цель исследования – теоретическое обоснование положений о необходимости усиления физической подготовленности сотрудников ССО и ГРУ РФ.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Работа проводилась в рамках текущей научно-исследовательской работы ФГКВ ОУ ВО «Военный институт физической культуры Министерства обороны Российской Федерации» «Содержание и направленность физической подготовки военнослужащих подразделений морской пехоты ВС РФ для решения учебно-боевых задач в Арктическом регионе» (шифр «Арктика-2»).

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения поставленных задач исследования использовались нижеуказанные взаимосвязанные методы:

- гипотетический анализ и интеграция информации из специальных научных источников;
- методы логической обработки материала.

На этапе теоретического исследования проблемы было изучено и проанализировано 74 источника открытой печати, в большей части мы опирались на работы, указанные порядковым номером по тексту работы.

Методы логической обработки материала (индукция, дедукция) позволяли исследовать изучаемый материал в аспекте «от простого к сложному», «от мелкого к крупному», а также распределять и просеивать информацию, исходя из анализа свойств предметов и явлений, их проявления в объективном мире.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Физическая готовность военнослужащих к бою формируется под влиянием всех мероприятий жизнедеятельности ССО при определяющем значении компонента комплексной военизированной подготовленности, боевого совершенствования и складывается преимущественно из свойств активных перспективных боевых операций [3]. Процессуальный элемент двигательного накопления кондиций специалистов разрешает многогранную проблему по формированию, прежде всего, их физической готовности к боевой деятельности и обеспечению физической работоспособности [4].

Деятельность сил ССО и ГРУ насыщена мероприятиями боевой подготовки. Совокупность элементов данной структуры, ее планирование, подготовка руководителей, контроль, учет, а также релевантная методика должны соответствовать целевым установкам и потребностям боевой учебы личного состава. Совершенствование существующих способов построения, реализации физической тренировки и глубокое исследование наиболее действенных вариаций прогрессивных сдвигов всего процесса боевого обучения продолжает оставаться актуальным. Боевые уставы определяют, что сегодняшние боевые операции предполагают от подразделений грамотного использования имеющихся видов уничтожения противника (военной и специфической аппаратуры), скоротечной маневренности и упорядоченности, неимоверного усилия имевших место нравственных и физических возможностей, несокрушимых волевых качеств к разгрому неприятеля, твердой дисциплинированности и боевого единства, не боязни действий даже в условиях вероятной смерти.

Таким образом, актуальность в дополнении к введению обусловлена: во-первых, непрерывным совершенствованием способов ведения боевых действий, достижениями в области военной техники и необходимостью постоянного контроля динамики обратной связи с процессом физической подготовки специалистов; во-вторых, недостаточной изученностью содержания коммуникативных элементов уровней развития физических качеств военнослужащих, выполнением профессиональных боевых приемов и степенью

дееспособности показателей их функционального состояния организма; в-третьих, научной незавершенностью характеристик понятийного аппарата в аспекте теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; в-четвертых, периодическим проявлением катастроф по вине человеческого фактора.

Современному бою присущи такие черты, как уверенная твердость моторики военнослужащих и подвижность, концентрированное сосредоточение усилий и незамедлительность военных маневров, моментальная и внезапная динамика ситуации, разнообразие используемых положений реализации оперативных установок в различных структурах боевого труда, дифференциация географической амплитуды, увеличение глубины боевых задач и темпов ведения боя [5].

Изменение форм ведения войны и возможность применения новых видов оружия обуславливают необходимость изменения средств, форм и способов двигательного обучения, поскольку к числу значимых граней дееспособности штурмовых подразделений спецназовцев является физическая тренировка [6]. Успешное выполнение ряда действий на поле боя с высокой степенью корреляции взаимодействует с должным уровнем психофизических кондиций военнослужащих [7].

Профессиональная активность спецназовцев, а именно, в сложных, аварийных обстановках периодически предполагает титанические физические напряжения, увеличения скорости движений, сноровистости и значительных волевых проявлений. У ряда военнослужащих работа сочетается с реализацией круглосуточных дежурств, а в обстоятельствах профессионально-боевой обстановки во многих случаях не регламентируется во временном интервале и может длиться до грани кумуляционных психофизических резервов.

Многоплановые реорганизации в Вооруженных силах как РФ, так и блока НАТО, оснащение модернизированными модификационными средствами и вооружением преобразовали философию современных боевых операций, требования к экстремальному труду ударно-штурмовых подразделений специального назначения [8; 9].

Интеграционное рассмотрение боевых действий позволяет констатировать о том, что общим требованием для сил ССО и ГРУ является высокий уровень разносторонней физической подготовленности. Это же показывает и изучение опыта боевых действий ограниченного контингента советских войск в Афганистане и антитеррористической операции в Чеченской Республике, что и в современных условиях, например, в Сирийской Арабской Республике, когда войска оснащены первоклассной техникой и вооружением – требования к физической подготовленности военнослужащих возрастают.

Результаты многочисленных изысканий и опыт успешных боевых операций свидетельствует, что значительного показателя интенсификации военно-профессиональной сферы можно достичь путем системного рассмотрения организации и обеспечения образовательного дидактического процесса военных профессионалов [10].

Аспекты усиления действенности комплексной тренировки в учебных бригадах и дивизиях являлись предметом исследования ряда авторов в разработках, отраженных в Военном институте физической культуры Министерства обороны РФ [11]. В интегративном плане учеными установлено, что физическая подготовка в учебных частях, в первую очередь, должна способствовать выполнению задач военно-профессионального обучения различных специалистов и командиров [12]. Авторы определяют гетерогенные и вариативные пути повышения эффективности физической подготовки в различных видах и родах войск [2–4; 6; 7; 13–16].

Разработан комплекс моторной тренировки, базой которой является метод наибольшего результативного переноса подготовленности совершенствуемых двигательных действий на развитие боевых умений спецназовцев по штатно-должностному направлению. В целях поддержания и тренировки силовых способностей, скоростных качеств, кардиоваскулярных параметров и координационных показателей применялись стандартные упражнения физического воспитания, но в дифференцированных комплексах их комбинирования. В реальной жизни активных и сопутствующих подразделений ССО в сетке расписания трудового дня недостаточно времени на процесс физической

подготовки. В ССО действуют только офицеры. Там нет военнослужащих по контракту. В этой связи только единственной формой возникает самостоятельная или индивидуальная физическая тренировка.

Была рассмотрена необходимость построения физической подготовки по этапам общефизической и военно-прикладной подготовки в учебных частях спецподразделений Военно-морского флота. Считается, что специфика обучения моряков в учебных отрядах обуславливает прохождение программы не по разделам физической подготовки, а по направленности занятий на развитие определенных физических качеств [17; 18].

В исследованиях обоснована структура подготовки младшего командного состава в условиях перехода к контрактной системе комплектования Вооруженных сил РФ, предусматривающая непрерывное военно-физкультурное образование данной категории военнослужащих, согласно которой выделяются три уровня подготовки младших командиров с определением задач их физического совершенствования на каждом этапе повышения их квалификации. Однако недостаточно полно рассмотрено содержание физической подготовки на этих этапах.

Ряд авторских разработок полагает, что в качестве ключевого кластера улучшения результативности системы профессионально-боевой физической тренировки в наши дни может быть оперативное варьирование распределением содержания учебного материала в различных формах физической подготовки [19]. Основной смысл реализации данного направления на практике, по мнению исследователей, заключается в рациональном планировании и усвоении предусмотренных программой задач в процессе задействования имевших место способов и вариаций двигательной тренировки.

В настоящее время имеет также место значительное материальное стимулирование военнослужащих за высокий уровень личной физической подготовленности, особенно если специалист имеет звание «Мастер спорта» и выше.

Однако, как было сказано ранее, у спецназовцев ССО и ГРУ также, как и у операторов боевого дежурства передвигного состава Ракетных войск стратегического назначения практически нет времени на физическую

подготовку. Поскольку «сетка» служебной деятельности переполнена и насыщена требованиями главных по иерархии приказов командования. В ряде подразделений отсутствует «Программа по физической подготовке». Тренировка в основном проводится самостоятельной реализацией физических упражнений.

Отмечающаяся динамика к инновациям двигательной подготовленности в образовательных документах в условиях усложнения задач к командно-методическому мастерству спецназовцев ставит вопрос поэтапного улучшения компонентов разучивания и тренировки еще наиболее насущным. Важным прогрессивным фактором, по взглядам разработчиков, считается конструирование универсальных моделей концептуальной системы физической подготовки в комплексе военно-специального образования. Важными компонентами создания моделей, по выводам исследователей, выдвигаются: поэтапность реализации положений физической готовности в контексте с логикой технологии профессионально-боевого обучения и характером климатогеографических условий боевых действий, взаимообусловленность упражняющих факторов в дифференцированных вариантах двигательной-функциональной тренировки, аутентичная оценка моторных воздействий в учебно-воспитательном труде.

Необходимо указать, что первые шаги в этом направлении зафиксированы в боевых частях Военно-воздушных сил.

Так, исследователи на базе ступенчатого распределения установок и процессуальных компонентов физической тренировки обосновали ее модельные характеристики на полноценный этап подготовки как в воинских структурных формированиях «эскадрилья – полк», так и курсантов, слушателей в образовательных учреждениях [20]. Вследствие реализации модели в учебно-тренировочной программе и тематическом плане практическим путем осуществилось информативное совершенствование структуры служебно-профессионального обучения специалистов. К сожалению, авторами в разработанной модели в широком аспекте не рассматривались вопросы методической подготовки будущих командиров.

Специалисты кафедры физической подготовки Смоленской академии противоз-

душной обороны в 2008 г. [21], комбинируя на практических тренажах аспекты физического тренинга и организаторско-методической направленности, достигли существенной результативности качества военной-специальной работоспособности выпускников-офицеров сил противовоздушной обороны (ПВО). Однако в реализации задач улучшения системы физической подготовки образовательных учреждений ПВО профессорско-преподавательским составом не применялись остальные грани управления ею.

С научно-практических позиций представляют ценность рекомендации о дробной мини-этапности физической тренировки в блоке военно-профессионального образования, а также пути совершенствования управления процессом физической подготовки в войсках на основе средств компьютерной разработки [22].

Ряд ученых представляет данные целесообразности применения упражнений и приемов моторной тренировки для воспитания психических познавательных процессов и психо-эмоциональных качеств военнослужащих [23; 24].

Следует отметить, что в ходе физической подготовки эффективно осуществляется также решение задач нравственного воспитания.

Для становления требуемой военной-специальной готовности офицеры, наряду с необходимым объемом воспитания физических качеств и моторных умений, должны сочетать конкретный диапазон дееспособности взаимообусловленных параметров – психо-моторных, кинематических, психофизиологических, биомеханических и психофизических.

Военно-служебный труд сам представляет действенный метод тренировки значимых для боевых операций компонентов, что констатируется учеными Научно-исследовательского центра (по физической подготовке и военно-прикладным видам спорта в Вооруженных силах Российской Федерации) Военного института физической культуры МО РФ.

Продуктивное воздействие спортивных тренировок на комплексную работоспособность людей, формирование наиболее существенных двигательных и прикладных умений отражено в ряде публикаций [25–32].

Актуальность задействования той или иной категории спорта обуславливается, с

одной стороны, ценностью его воздействия на многокомпонентность и иерархичность физической готовности, развитием актуальных морально-волевых показателей, моторных и боевых умений, а с другой стороны, как фактора активной рекреации, возмещающей неблагоприятные аспекты воздействия военно-профессионального труда. Более того, оптимальный выбор спортивных ориентаций моделирует подходящие ситуации для координации воспитания и улучшения конкретно обусловленных физических свойств, надежных и автоматических двигательных прикладных навыков.

Вместе с этим большинство исследователей акцентируют внимание на необходимости закрепления и перспективной репродукции актуально важных военно-профессиональных алгоритмов и действий не только во всех областях и звеньях физического воспитания, но и в условиях их реального действия на практике. К примеру, на занятиях по оперативной тактике наблюдается весьма существенное значение процесса физической подготовки для формирования толерантности спецназовцев к эмерджентным факторам.

Как показывают результаты многочисленных исследований, физическая подготовка представляет тот образовательный предмет, который может оказать многомерное воздействие на результативность боевой готовности военных специалистов.

Во многих педагогических работах доказательно представлено, что посредством избирательно направленных двигательных упражнений и прикладных видов спорта можно улучшить искомые качества и уменьшить период овладения профессиональными умениями и навыками [4; 7; 13–15; 20; 23; 26; 32].

Физическая тренировка относится, кроме того, к приспособительным факторам военнослужащих к экстремальным вариациям дислокации в гетерогенных природных отечественных модификаторах и за рубежом [33; 34].

Установлено, что специально ориентированная физическая подготовка выступает результативным методом тренировки доминирующих профессионально значимых компонентов, регулирующих твердые действия с военной техникой и вооружением.

Обоснованы также пути использования средств физической подготовки в интересах военно-профессионального отбора.

Физическая тренировка представляет аутентичное средство укрепления функционального состояния, резервов, здоровья, совершенствования морфологических и анатомо-физиологических возможностей спецназовцев, что обеспечивает высокую профессиональную работоспособность военнослужащих в различных условиях их деятельности [1; 3; 5; 13].

Упражнения физического воспитания содействуют формированию отделений, групп, расчетов, подразделений и т. п. [4; 10; 14; 15].

При этом продуктивное воздействие двигательного тренинга на улучшение военно-специальной подготовки детерминировано не только рациональным комбинированием содержания и методики физических упражнений, но также и потребностью выработки высокой мотивации к личному самосовершенствованию.

Есть мнение, что для совершенствования отдельных двигательных способностей и овладения базовыми прикладными умениями существенную роль играют предметные тренировки, результативность которых повышается за счет совершенствования совокупности элементов разделов [19]. Сформированность военно-прикладных навыков должна содействовать адаптации к военному труду.

Наряду с этим ряд авторов пристальное внимание акцентирует также на комплексной форме реализации тренировок. Одни предпочитают в единичном варианте совмещать всевозможные разделы (темы) физической тренировки, некоторые останавливают свой выбор на варьировании отдельных тем через занятие. При этом имеет место двухволновый способ повышения нагрузки [2].

Нельзя не разделять точку зрения большинства авторов, отмечающих необходимость подчинения физической подготовки задачам военно-профессионального обучения военнослужащих и совершенствования физических качеств и навыков в условиях их практического применения соответствующим образом [22; 25; 35].

Важную роль в физической подготовке может играть усиление ее воспитательной функции. Внимание вопросу воспитания в

процессе физической подготовки и спорта посвящен ряд исследований [10; 14; 36]. Обращалось внимание и на мотивацию военнослужащих к занятиям физической подготовкой и спортом, к повышению боевой сплоченности.

К числу параметров, предотвращающих недостаточную резистентность и толерантность подразделений спецназа на влияние гетерогенных отрицательных обстоятельств, опасных тенденций, относится упрочение психологической надежности на фоне сбивающих воздействий, выдержки.

Следовательно, исследуемые данные библиографии показывают, что существуют серьезные разработки и сложилась устойчивая преемственность по выработке в ходе занятий кондиционной тренировкой с элементами физического воспитания важных для активного ведения боя качеств (психофизических, эмоциогенных, двигательных), повышению устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов профессиональной деятельности у различных специалистов ВС РФ, спецподразделений. В то же время специальных исследований, направленных на детальное изучение использования средств и методов физической подготовки подразделений ССО и ГРУ, на наш взгляд, явно недостаточно. Особенностью ведения современных боевых действий является то, что в составе спецгруппы спецназа находится человек с уникальными способностями работы по компьютерным технологиям. И группа должна первоначально оберегать данное лицо и всеми силами спасать его от смерти в случае возникновения сложных ситуаций боевой обстановки.

ВЫВОДЫ

Аналитически предсказана предпосылка современного ведения боевых действий сотрудников сил специальных операций и Главного разведывательного управления, заключающаяся в том, что в составе спецгруппы необходимо уберегать человека, универсально владеющего передовыми компьютерными технологиями и гаджетами. Без него спецгруппа не может эффективно выполнить задачу современного боя, а порой не может и вообще; или выполнит задачу, но без возвращения на базу. Это вызывает необходи-

мость повышения уровня физической подготовленности сотрудников сил специальных операций и Главного разведывательного управления Российской Федерации несмотря

на то, что они уже имеют высочайший уровень физической подготовленности и 36,7 % лиц имеют спортивное звание «Мастер спорта России (СССР)».

Список литературы

1. *Окишев М.А., Сивак А.Н., Переходко Ф.Г., Милешкин А.П.* Подготовка сил специальных операций ВС Великобритании – SAS // Боевая и физическая подготовка иностранных армий: информ. бюл. / под ред. В.А. Щеголева. СПб.: ВИФК, 2016. Вып. 4. С. 71-81.
2. *Пугачев И.Ю.* Повышение требований к физическим кондициям военнослужащих сил специальных операций во взаимосвязи с применением в войсках инженерных мультимедиа-технологий // Инновации в образовании. 2019. № 12. С. 105-115.
3. *Боцман О.С., Трапезников С.А., Пацута В.Л., Беляев В.А.* Некоторые особенности физической подготовки войск, предназначенных для ведения боевых действий за пределами Российской Федерации // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2019. № 2. С. 43-48.
4. *Пугачев И.Ю.* Особенности экспериментальной программы физической подготовки экипажей атомных подводных лодок при нахождении в дальнем походе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 153-1. С. 127-142.
5. *Щеголев В.А., Керимов Ш.А., Милешкин А.П., Белоус О.И.* Специальная физическая подготовка военнослужащих вооруженных сил США к участию в боевых операциях // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 4. С. 56-59.
6. *Щуров А.Г., Грибченко С.П., Иванов Б.А., Пивачев А.А.* Результаты исследований влияния неблагоприятных факторов на физическое состояние военнослужащих морской пехоты // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2019. № 2. С. 69-74.
7. *Синенко С.А., Штамбург И.Н., Юрченков Н.В.* Наиболее эффективные средства физической и психологической подготовки морских пехотинцев для проведения морских десантных действий // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 2. С. 138-143.
8. *Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М.* Особенности физической подготовки морских сил ведущих армий НАТО // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. № 8 (124). С. 137-143.
9. *Жучков Д.В., Щеголев В.А., Чучвага Д.А., Медянцева И.В.* Ретроспективный анализ организации и системы подготовки отрядов боевых пловцов военно-морских сил Израиля // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2019. № 4. С. 120-122.
10. *Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М.* Приоритетные направления применения дидактических принципов обучения в высшей школе педагогики физического воспитания // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. № 1 (165). С. 39-62. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62
11. *Обвинцев А.А., Горелов А.А.* О научных предпосылках реализации идеи специальной направленности физической подготовки в отечественных Вооруженных Силах // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2017. № 3. С. 55-60.
12. *Пацута В.Л., Курьянович Е.Н., Вихрук Т.И., Аржаков В.В.* Психолого-педагогические и морфофункциональные особенности физической и специальной подготовки военнослужащих / под ред. В.Л. Пакуты. СПб.: МО РФ, ВИФК, 2019. 244 с.
13. *Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М.* Особенности профессиональной деятельности разведчиков Сухопутных войск РФ и требования к их физической готовности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. № 7 (123). С. 188-199.
14. *Пугачев И.Ю., Османов Э.М., Кораблев Ю.Ю.* Формирование коллектива корабля Военно-морского флота РФ к боевым действиям // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 12-1 (104). С. 147-152.
15. *Пугачев И.Ю.* Инновации физической подготовки экипажей атомных подводных лодок // Вестник Мордовского университета. 2015. Т. 25. № 3. С. 31-41.
16. *Пугачев И.Ю.* Особенности экспериментальной программы по физической подготовке летного состава корабельно-истребительной авиации Военно-Морского Флота РФ // Проблемы физической культуры, спорта и туризма в свете современных исследований и социальных процессов: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.Г. Рубис. СПб.: ФГБОУ ВО «СПб ГУПТД», 2017. С. 149-154.

17. Гусев А.В., Пугачев И.Ю., Кононов В.А., Миколенко В.В., Сигунов А.А., Михайлова М.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка военнослужащих высших военно-морских учебных заведений: отчет о НИР. Шифр «Аврал» (промежуточный). СПб.: ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2017. 107 с.
18. Кораблев Ю.Ю., Пугачев И.Ю., Османов Э.М. Интеграция кластеров деятельности специалистов Военно-морского флота для унификации программ их физической подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 108-115. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-108-115
19. Обвинцев А.А. Модернизация системы физической подготовки военнослужащих на этапе реформы Вооруженных Сил Российской Федерации: дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: ВИФК, 2012. 547 с.
20. Боцман О.С. Педагогические аспекты совершенствования процесса профессиональной подготовки военно-авиационных кадров: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: ВИФК, 2005. 186 с.
21. Пугачев И.Ю., Блаженко С.И., Катков А.А. Профессионально-значимые физические качества специалистов в войсках противовоздушной обороны Российской Федерации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 8. С. 87-89.
22. Латин В.А. Поддержание профессиональной работоспособности военнослужащих Космических войск средствами физической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: ВИФК, 2009. 156 с.
23. Дмитриев Г.Г., Пугачев И.Ю., Столяров А.А. Релевантные средства физической подготовки для повышения толерантности инженеров-водолазов к воздействию профессиональных нагрузок эмоционального характера // Совершенствование системы физической подготовки военнослужащих в ВС РФ: сб. науч.-метод. межвуз. материалов. Вып. 2. М.: ВВИА им. проф. Н.Е. Жуковского, 2004. С. 11-13.
24. Пугачев И.Ю., Османов Э.М., Кораблев Ю.Ю. Прогнозирование физической и психофизиологической работоспособности военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. № 11 (103). С. 155-166.
25. Демьяненко Ю.К. Физическая подготовка и боеспособность военнослужащих. М.: Владос, 2013. 152 с.
26. Пугачев И.Ю. Определение интегративной направленности физической подготовки в военно-инженерных вузах на основе принципа «сжатия информации» // Интеграция образования. 2013. № 2 (71). С. 35-41.
27. Пугачев И.Ю. Интегративные научные представления о физической работоспособности обучаемых высшей школы // Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 1 (74). С. 39-46.
28. Османов Э.М., Кораблев Ю.Ю., Пугачев И.Ю. Физическая культура специалистов-преподавателей старших возрастов инженерно-технических вузов Министерства обороны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2007. № 6 (50). С. 25-29.
29. Османов Э.М., Кораблев Ю.Ю., Пугачев И.Ю. Факторы, влияющие на эффективность физической подготовки специалистов-преподавателей старших возрастов инженерно-технических вузов Министерства обороны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. Тамбов, 2009. Т. 14. № 1. С. 57-61.
30. Пугачев И.Ю., Османов Э.М., Кораблев Ю.Ю. Проблемные положения методики обучения прикладному плаванию в Военно-Морском Флоте РФ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. Тамбов, 2011. Т. 16. № 5. С. 1441-1449.
31. Пугачев И.Ю. Педагогическая интеграция научных представлений о физической работоспособности студентов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 2. С. 95-107.
32. Пугачев И.Ю. Модернизация биометрических технологий в системе физической подготовки военно-образовательного учреждения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 152. С. 185-195.
33. Корчагин И.В., Кайсин А.С. Влияние экстремальных факторов крайнего севера на адаптационный потенциал военнослужащих арктических бригад // Экстремальная деятельность человека. 2016. № 1 (38). С. 40-43.
34. Щеголев В.А., Штамбург И.Н. Характеристика и боевые возможности сил специальных операций Военно-морского флота Италии // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2019. № 2. С. 94-98.
35. Пугачев И.Ю. Физическая тренировка военнослужащих спецназа ВМФ в подготовительном периоде для выполнения боевых действий с форсированным проплыванием коротких дистанций // Сборник материалов межвуз. науч.-теоретич. конф. СПб.: ВМИИ, 2000. С. 410-421.
36. Рубис Л.Г., Пугачев И.Ю. Средства и методы формирования профессионально важных двигательных навыков и боевого единства разведывательных подразделений // Актуальные вопросы современной науки и образования в сфере физической культуры: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.Г. Рубис. СПб.: ФГБОУ ВО «СПб ГУПТД», 2018. С. 331-337.

References

1. Okishev M.A., Sivak A.N., Perekhodko F.G., Mileshekin A.P. Podgotovka sil spetsial'nykh operatsiy VS Velikobritanii – SAS [Training of special operations forces of the British armed forces – SAS]. *Boevaya i fizicheskaya podgotovka inostrannykh armiy: Informatsionny byulleten'* [Combat and Physical Training of Foreign Armies: Informative Bulletin]. St. Petersburg, The Military Institute of Physical Training Publ., 2016, issue 4, pp. 71-81. (In Russian).
2. Pugachev I.Y. Povysheniye trebovaniy k fizicheskim konditsiyam voennosluzhashchikh sil spetsial'nykh operatsiy vo vzaimosvyazi s primeneniye v voyskakh inzhenernykh mul'timedia-tekhnologiy [Increase in the requirements for the physical conditions of the soldiers of the forces of special operations in the interrelation with an increase in the industry of the engineering of multimedia of the technologies]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education], 2019, no. 12, pp. 105-115. (In Russian).
3. Botsman O.S., Trapeznikov S.A., Pashuta V.L., Belyayev V.A. Nekotoryye osobennosti fizicheskoy podgotovki voysk, prednaznachennykh dlya vedeniya boyevykh deystviy za predelami Rossiyskoy Federatsii [Certain specificities of physical training of the troops to combat outside the Russian Federation]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2019, no. 2, pp. 43-48. (In Russian).
4. Pugachev I.Y. Osobennosti eksperimental'noy programmy fizicheskoy podgotovki ekipazhey atomnykh podvodnykh lodok pri nakhozhdenii v dal'nem pokhode [Features of the experimental program for the physical training of crews of nuclear submarines while on a long voyage]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2012, no. 153-1, pp. 127-142. (In Russian).
5. Shchegolev V.A., Kerimov S.A., Mileshekin A.P., Belous O.I. Spetsial'naya fizicheskaya podgotovka voyennosluzhashchikh vooruzhennykh sil SSHA k uchastiyu v boyevykh operatsiyakh [Special physical training for US armed forces in combat operations]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2018, no. 4, pp. 56-59. (In Russian).
6. Shchurov A.G., Gribchenko S.P., Ivanov B.A., Pivachev A.A. Rezul'taty issledovaniy vliyaniya neblagopriyatnykh faktorov na fizicheskoye sostoyaniye voyennosluzhashchikh morskoy pekhoty [The results of studies of the influence of adverse factors on the physical condition of marines]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2019, no. 2, pp. 69-74. (In Russian).
7. Sinenko S.A., Shtamburg I.N., Yurchenkov N.V. Naiboleye effektivnyye sredstva fizicheskoy i psikhologicheskoy podgotovki morskikh pekhotintsev dlya provedeniya morskikh desantnykh deystviy [The most effective means of physical and psychological training of marines for conducting amphibious landing operations]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2018, no. 2, pp. 138-143. (In Russian).
8. Pugachev I.Y., Korablev Y.Y., Osmanov E.M. Osobennosti fizicheskoy podgotovki morskikh sil vedushchikh armiy NATO [features of physical training of naval forces of leading NATO armies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 8 (124), pp. 137-143. (In Russian).
9. Zhuchkov D.V., Shchegolev V.A., Chuchvaga D.A., Medyantsev I.V. Retrospektivnyy analiz organizatsii i sistemy podgotovki otryadov boyevykh plovtsov voyenno-morskikh sil Izrailya [A retrospective analysis of the organization and training system of units of combat swimmers of the Israeli naval forces]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2019, no. 4, pp. 120-122. (In Russian).
10. Pugachev I.Y., Korablev Y.Y., Osmanov E.M. Prioritetnyye napravleniya primeneniya didakticheskikh printsipov obucheniya v vysshey shkole pedagogiki fizicheskogo vospitaniya [Priority orientations of didactic principles of education use in higher school of pedagogy of physical training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 39-62. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62. (In Russian).
11. Obvintsev A.A., Gorelov A.A. O nauchnykh predposylkakh realizatsii idei spetsial'noy napravlenosti fizicheskoy podgotovki v otechestvennykh Vooruzhennykh Silakh [About scientific prerequisites of the physical training specialization in the armed forces of the Russian Federation]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2017, no. 3, pp. 55-60. (In Russian).
12. Pashuta V.L., Kuryanovich E.N., Vikhruk T.I., Arzhakov V.V. *Psikhologo-pedagogicheskiye i morfofunktsional'nyye osobennosti fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki voyennosluzhashchikh* [Psychological, Pedagogical and Morphological and Functional Features of the Physical and Special Training of Military

- Personnel]. St. Petersburg, Ministry of Defence of the Russian Federation, The Military Institute of Physical Training Publ., 2019, 244 p. (In Russian).
13. Pugachev I.Y., Korablev Y.Y., Osmanov E.M. Osobennosti professional'noy deyatel'nosti razvedchikov Sukhoputnykh voysk RF i trebovaniya k ikh fizicheskoy gotovnosti [Features of professional scouts ground forces of Russian Federation and requirements for their physical fitness]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 7 (123), pp. 188-199. (In Russian).
 14. Pugachev I.Y., Osmanov E.M., Korablev Y.Y. Formirovaniye kolektiva korablya Voenno-morskogo flota RF k boyevym deystviyam [Formation of ship's crew of navy of Russian Federation to combat actions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 12-1 (104), pp. 147-152. (In Russian).
 15. Pugachev I.Y. Innovatsii fizicheskoy podgotovki ekipazhey atomnykh podvodnykh lodok [Innovations in physical training of a nuclear-powered submarine's team]. *Vestnik Mordovskogo universiteta – Mordovia University Bulletin*, 2015, vol. 25, no. 3, pp. 31-41. (In Russian).
 16. Pugachev I.Y. Osobennosti eksperimental'noy programmy po fizicheskoy podgotovke letnogo sostava korabel'no-istrebitel'noy aviatsii Voenno-Morskogo Flota RF [Features of the experimental program for the physical training of the flight crew of naval fighter aircraft of the Military-Maritime Fleet of the Russian Federation]. *Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problemy fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma v svete sovremennykh issledovaniy i sotsial'nykh protsessov»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Problems of Physical Education, Sports and Tourism in the Light of Modern Research and Social Processes"]. St. Petersburg, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design Publ., 2017, pp. 149-154. (In Russian).
 17. Gusev A.V., Pugachev I.Y., Kononov V.A., Mikolenko V.V., Sigunov A.A., Mikhaylova M.A. *Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka voyennosluzhashchikh vysshih voyenno-morskikh uchebnykh zavedeniy: otchet o NIR. Shifr «Avral» (promezhutochnyy)* [Professionally-Applied Physical Training of Military Personnel of higher Naval Educational Institutions: Report on Research. Cipher "Avral" (Intermediate)]. St. Petersburg, Admiral Navy Academy of the Soviet Union N.G. Kuznetsova Publ., 2017, 107 p. (In Russian).
 18. Korablev Y.Y., Pugachev I.Y., Osmanov E.M., Dutov S.Y. Integratsiya klasterov deyatel'nosti spetsialistov voenno-morskogo flota dlya unifikatsii programm ikh fizicheskoy podgotovki [Integration of activity clusters of the navy specialists for the unification of their physical training programs]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 108-115. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-108-115. (In Russian).
 19. Obvintsev A.A. *Modernizatsiya sistemy fizicheskoy podgotovki voyennosluzhashchikh na etape reformy Vooruzhennykh Sil Rossiyskoy Federatsii: dis. ... d-ra ped. nauk* [Modernization of the Physical Training System for Military Personnel at the stage of Reform of the Armed Forces of the Russian Federation. Dr. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, The Military Institute of Physical Training Publ., 2012, 547 p. (In Russian).
 20. Botsman O.S. *Pedagogicheskiye aspekty sovershenstvovaniya protsessa professional'noy podgotovki voyenno-aviatsionnykh kadrov: dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Aspects of Improving the Process of Professional Training of Military Aviation Personnel. Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, The Military Institute of Physical Training Publ., 2005, 186 p. (In Russian).
 21. Pugachev I.Y., Blazhenko S.I., Katkov A.A. Professional'no-znachimyye fizicheskiye kachestva spetsialistov v voyskakh protivovozdushnoy oborony Rossiyskoy Federatsii [Professionally significant physical qualities of specialists in the air defense forces of the Russian Federation]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2008, no. 8, pp. 87-89. (In Russian).
 22. Lapin V.A. *Podderzhanie professional'noy rabotosposobnosti voyennosluzhashchikh Kosmicheskikh voysk sredstvami fizicheskoy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk* [Maintenance of the Professional Capacity of the Space Forces Military Personnel by Means of Physical Training. Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, The Military Institute of Physical Training Publ., 2009, 156 p. (In Russian).
 23. Dmitriyev G.G., Pugachev I.Y., Stolyarov A.A. Relevantnyye sredstva fizicheskoy podgotovki dlya povysheniya tolerantnosti inzhenerov-vodolazov k vozdeystviyu professional'nykh nagruzok emotsiennogo kharaktera [Relevant physical training equipment to increase the tolerance of divers engineers to the effects of occupational stresses of an emotiogenic nature]. *Sovershenstvovaniye sistemy fizicheskoy podgotovki voyennosluzhashchikh v VS RF: Vyp. 2* [Improving the System of Physical Training of Military Personnel in the Armed Forces of the Russian Federation. Issue 2]. Moscow, Zhukovsky Air Force Engineering Academy Publ., 2004, pp. 11-13. (In Russian).
 24. Pugachev I.Y., Osmanov E.M., Korablev Y.Y. Prognozirovaniye fizicheskoy i psikhofiziologicheskoy rabotosposobnosti voyennosluzhashchikh VUNTS VMF «Voenno-morskaya akademiya imeni Admirala Flota Sovetskogo Soyuza N.G. Kuznetsova [Prediction of physical and psycho-physiological working capacity of

- personnel of Military Educational Scientific Center Of Navy Naval Academy named after Admiral of Soviet Union Fleet N.G. Kuznetsov]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 11 (103), pp. 155-166. (In Russian).
25. Demyanenko Y.K. *Fizicheskaya podgotovka i boyesposobnost' voyennosluzhashchikh* [Physical Training and Combat Readiness of Military Personnel]. Moscow, Vldos Publ., 2013, 152 p. (In Russian).
 26. Pugachev I.Y. Opredeleniye integrativnoy napravlenosti fizicheskoy podgotovki v voyenno-inzhenernykh vuzakh na osnove printsipa «szhatiya informatsii» [Definition of the integrative orientation of the physical training in military engineering universities on the basis of the principle “compression of information”]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2013, no. 2 (71), pp. 35-41. (In Russian).
 27. Pugachev I.Y. Integrativnyye nauchnyye predstavleniya o fizicheskoy rabotosposobnosti obuchayemykh vysshey shkoly [Integrative scientific conceptions of the physical working capacity of higher school students]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2014, vol. 18, no. 1 (74), pp. 39-46. (In Russian).
 28. Osmanov E.M., Korablev Y.Y., Pugachev I.Y. Fizicheskaya kul'tura spetsialistov-prepodavateley starshikh vozrastov inzhenerno-tekhnicheskikh vuzov Ministerstva oborony [Physical education of senior teachers of engineering universities of the Ministry of Defense]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2007, no. 6 (50), pp. 25-29. (In Russian).
 29. Osmanov E.M., Korablev Y.Y., Pugachev I.Y. Faktory, vliyayushchiye na effektivnost' fizicheskoy podgotovki spetsialistov-prepodavateley starshikh vozrastov inzhenerno-tekhnicheskikh vuzov Ministerstva oborony [Factors affecting the effectiveness of physical training of senior lecturers of engineering and technical universities of the Ministry of Defense]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Estestvennyye i tekhnicheskiye nauki – Tambov University Reports. Series Natural and Technical Sciences*, 2009, vol. 14, no. 1, pp. 57-61. (In Russian).
 30. Pugachev I.Y., Osmanov E.M., Korablev Y.Y. Problemnyye polozeniya metodiki obucheniya prikladnomu plavaniyu v Voenno-Morskoy Flote RF [Problematic provisions of the applied navigation training methods in the Military-Maritime Fleet of the Russian Federation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Estestvennyye i tekhnicheskiye nauki – Tambov University Reports. Series Natural and Technical Sciences*, 2011, vol. 16, no. 5, pp. 1441-1449. (In Russian).
 31. Pugachev I.Y. Pedagogicheskaya integratsiya nauchnykh predstavleniy o fizicheskoy rabotosposobnosti studentov [Pedagogical integration of scientific knowledge on the physical working capacity of students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye – The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2014, no. 2, pp. 95-107. (In Russian).
 32. Pugachev I.Y. Modernizatsiya biometricheskikh tekhnologiy v sisteme fizicheskoy podgotovki voyenno-obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Modernization of biometric technologies in the physical training system of a military educational institution]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2012, no. 152, pp. 185-195. (In Russian).
 33. Korchagin I.V., Kaysin A.S. Vliyaniye ekstremal'nykh faktorov kraynego severa na adaptatsionnyy potencial voyennosluzhashchikh arkticheskikh brigad [The impact of extreme factors of the far north in the adaptive capacity of arctic military teams]. *Ekstremal'naya deyatel'nost' cheloveka – Extreme Human Activity*, 2016, no. 1(38), pp. 40-43. (In Russian).
 34. Shchegolev V.A., Shtamburg I.N. Kharakteristika i boyevyye vozmozhnosti sil spetsial'nykh operatsiy Voenno-morskoy floty Itali [Characteristics and combat capabilities of the forces of special operations of the Military-Maritime Fleet of Italy]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2019, no. 2, pp. 94-98. (In Russian).
 35. Pugachev I.Y. *Fizicheskaya trenirovka voyennosluzhashchikh spetsnaza VMF v podgotovitel'nom periode dlya vypolneniya boyevykh deystviy s forsirovannym proplyvaniyem korotkikh distantsiy* [Physical training of military personnel of the Navy special forces in the preparatory period for combat operations with forced swimming short distances]. *Sbornik materialov mezhvuzovskoy nauchno-teoreticheskoy konferentsii* [Proceedings of the Inter-University Scientific and Practical Conference]. St. Petersburg, Marine Military Engineering Institute Publ., 2000, pp. 410-421. (In Russian).
 36. Rubis L.G., Pugachev I.Y. Sredstva i metody formirovaniya professional'no vazhnykh dvigatel'nykh navykov i boyevogo edinstva razvedyvatel'nykh podrazdeleniy [Means and methods of forming professionally important motor skills and combat unity of reconnaissance units]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye voprosy sovremennoy nauki i obrazovaniya v sfere fizicheskoy kul'tury»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Modern Science and Education in the Field of Physical Education”]. St. Petersburg, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design Publ., 2018, pp. 331-337. (In Russian).

Информация об авторах

Кораблев Юрий Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, старший инспектор по особым поручениям Управления по работе с личным составом. Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>

Пугачев Игорь Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Научно-исследовательского центра (по физической подготовке и военно-прикладным видам спорта в Вооруженных силах Российской Федерации). Военный институт физической культуры Министерства обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-2322>

Османов Эседулла Маллаалиевич, доктор медицинских наук, профессор, директор медицинского института. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: osmanov@bk.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7493-2351>

Дутов Сергей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта. Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: sport@nnn.tstu.ru

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Пугачев Игорь Юрьевич
E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.12.2019 г.
Поступила после рецензирования 10.01.2020 г.
Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the authors

Yurii Y. Korablev, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Senior Supervisor on Special Instructions of Personnel Management Department. Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region, Tambov, Russian Federation. E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>

Igor Y. Pugachev, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Senior Research Worker of Research Center (of Physical Training and Military-Applied Sports in the Armed Forces of the Russian Federation). The Military Institute of Physical Training of the Ministry of Defense of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-2322>

Esedulla M. Osmanov, Doctor of Medicine, Professor, Director of Medical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: osmanov@bk.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7493-2351>

Sergey Y. Dutov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Physical Education and Sports Department. Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation. E-mail: sport@nnn.tstu.ru

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Igor Y. Pugachev
E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

Received 19 December 2019
Reviewed 10 January 2020
Accepted for press 21 February 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-166-175
УДК 371

Формирование профессионально-прикладной физической культуры личности студентов (на примере специалистов библиотечного дела)

**Яна Валентиновна ПЛАТОНОВА¹, Александр Николаевич СЫСОВЕВ¹,
Владимир Владимирович ПУЖАЕВ²**

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>, e-mail: kalinchevayana@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9015-1707>, e-mail: san040382@yandex.ru

²Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя
117437, Российская Федерация, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1426-1047>, e-mail: puzhaev07@rambler.ru

Students personality professional and applied physical culture formation (on the example of librarianship specialists)

Yana V. PLATONOVA¹, Alexander N. SISOEV¹, Vladimir V. PUZHAEV²

¹Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>, e-mail: kalinchevayana@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9015-1707>, e-mail: san040382@yandex.ru

²Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot
12 Academician Volgin St., Moscow 117437, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1426-1047>, e-mail: puzhaev07@rambler.ru

Аннотация. Проанализированы наиболее часто встречаемые проблемы в области профессиональных рисков работников библиотечной сферы. К негативным последствиям профессионального влияния работы в библиотеке относится появление перенапряжения нервной системы, ведущего к внутренней эмоциональной опустошенности и синдрому «эмоционального сгорания»; развитие гиподинамии, приводящей к нарушениям в деятельности опорно-двигательного аппарата и сердечно-сосудистой системы работников; возникновение переутомления и потеря зрения в процессе работы за персональным компьютером. Кроме того, основная деятельность библиотекаря осуществляется в условиях отрицательного воздействия бумажной и книжной пыли, присутствия в микрофлоре болезнетворных бактерий и грибов, несоответствия параметров микроклимата в помещениях библиотек требуемым нормам. Серьезный риск, которому подвержены библиотекари на своих рабочих местах, связан с развитием заболеваний органов дыхания, которые могут быть аллергического характера (бронхиальная астма) или передающихся воздушно-капельным путем (туберкулез, вирусы гриппа). Результаты тестирования жизненной емкости легких, времени задержки дыхания на вдохе и выдохе студентов 1–2 курсов факультета культуры и искусств Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина позволили выявить картину функционального состояния дыхательной системы, подверженной значительному риску в процессе профессиональной деятельности работника библиотечной сферы. Предполагается, что формирование системы знаний и умений, касающихся профессиональной безопасности, охраны здоровья, профилактики отдельных заболеваний работников библиотечной сферы должны закладываться в период обучения в вузе, в том числе на занятиях физической культурой.

Ключевые слова: библиотекарь; профессиональные риски; физическая культура; жизненная емкость легких; проба Штанге; проба Генчи

Для цитирования: Платонова Я.В., Сысоев А.Н., Пужайев В.В. Формирование профессионально-прикладной физической культуры личности студентов (на примере специалистов библиотечного дела) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 166-175. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-166-175

Abstract. We analyze the most frequently encountered problems in the field of occupational hazards of library workers. Negative consequences of influence of professional work in the library is the nervous system overvoltage appearance, leading to internal emotional exhaustion and “emotional burnout” syndrome; the development of physical inactivity, leading to irregular functioning of the musculoskeletal and cardiovascular systems of workers; fatigue occurrence and vision loss in the process for a personal computer. In addition, the main activity of the librarian is carried out in paper and book dust negative impact conditions, the presence of pathogenic bacteria and fungi in the microflora, non-compliance of microclimate parameters in the premises of libraries with the required standards. A serious risk to which librarians are exposed in their workplaces is associated with the respiratory diseases development, which may be allergic in nature (bronchial asthma) or airborne transmission (tuberculosis, influenza viruses). The results of lung capacity testing, breathe retention time on inhalation and exhalation of female students of 1–2 courses of the Culture and Arts Faculty of Derzhavin Tambov State University allow us to reveal a picture of the respiratory system functional state, exposed to significant risk in the professional activity process of the library sphere employee. Knowledge and skills system formation related to occupational safety, health, library workers certain diseases prevention should be laid in the period of study at the university, including physical education.

Keywords: librarian; occupational hazards; physical education; lung capacity; Stange test; Genci test

For citation: Platonova Y.V., Sisoev A.N., Puzhayev V.V. Formirovaniye professional'no-prikladnoy fizicheskoy kul'tury lichnosti studentov (na primere spetsialistov bibliotechnogo dela) [Students personality professional and applied physical culture formation (on the example of librarianship specialists)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 166-175. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-166-175 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Ведущее место в социальной сфере страны занимают учреждения культуры, функция которых заключается в организации досуга населения. Трудовая деятельность работников культуры, к которым относятся музыканты, певцы, режиссеры, актеры, организаторы культурно-просветительной работы и прочие, характеризуется значительным нервным и эмоциональным напряжением, повышенным вниманием к состоянию здоровья, существенными затратами энергии. Особое значение в их работе отводится показателям психомоторных качеств (зрительно-моторной, слуховой реакциям), координационным связям, развитому нервно-мышечному аппарату с высокой подвижностью нервных процессов [1; 2].

Достойное место в социокультурном пространстве регионов отводится библиотекам. Обновление деятельности библиотек, насыщение их информационными и телекоммуникационными технологиями стано-

вится необходимым условием их современного функционирования. Претерпевает изменения и профессиональная модель библиотекаря, предполагающая наличие широкого круга знаний и умений, которыми обязан владеть библиотечный специалист нового формата [3].

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы профессиональных рисков и путей сохранения и укрепления здоровья будущих работников библиотечной сферы, необходимо рассмотреть, что представляет собой данная профессия. Классификация профессии «Библиотекарь» взята нами с электронного информационно-справочного ресурса «ПРОФОРИЕНТИР» (http://proforientir42.ru/dt_profession/bibliotekar/) и представлена на рис. 1.

К родственным профессиям относятся библиограф, документовед, архивариус, редактор, историк-архивист. Работниками библиотечной сферы в большинстве процентов (95–98 %) являются женщины [4].

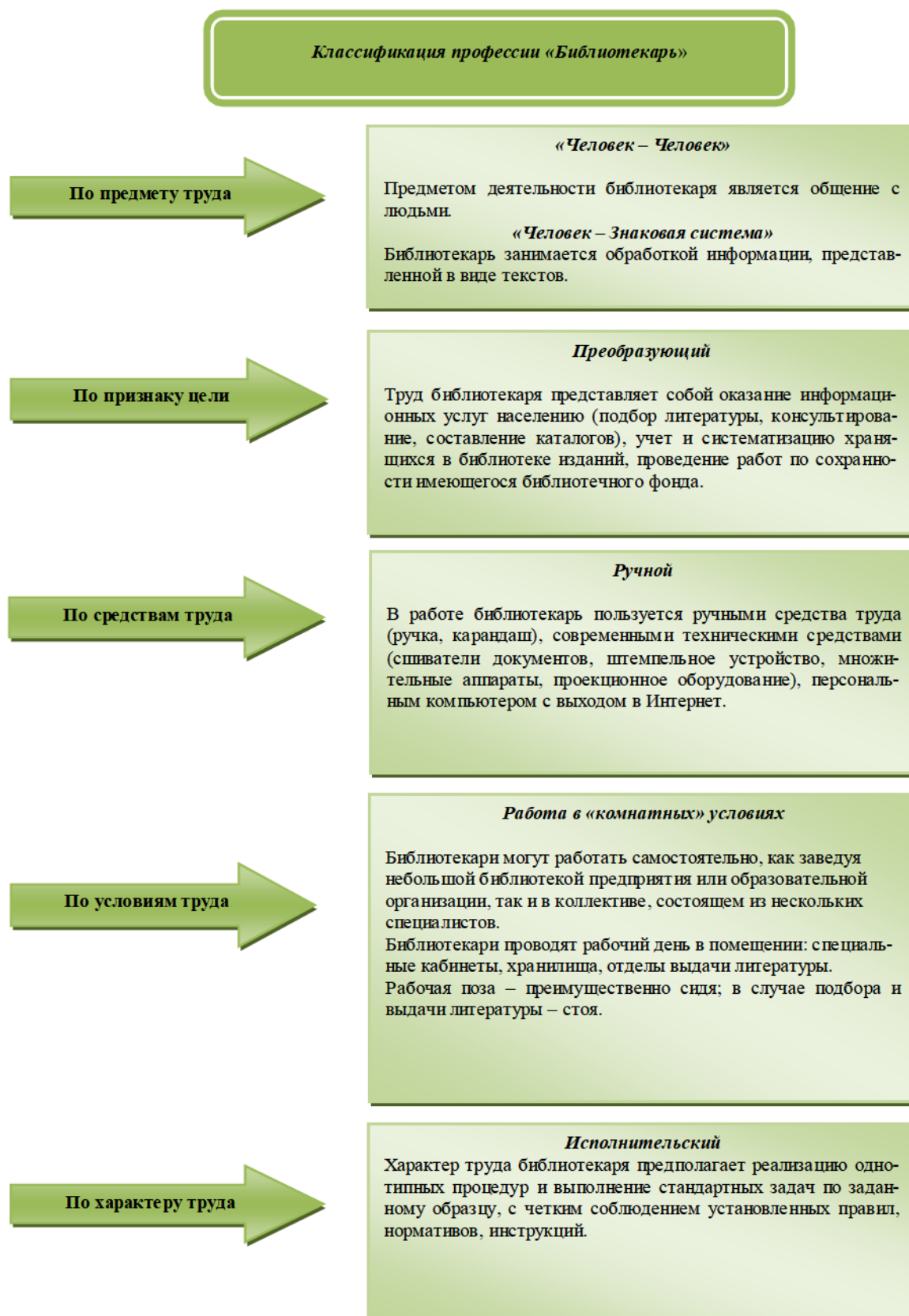


Рис. 1. Классификация профессии «Библиотекарь»

При написании данной статьи мы столкнулись с отсутствием официальных документов, подтверждающих вредность условий трудовой деятельности библиотекарей, а также с недостатком современных научных работ, раскрывающих специфику профессиональной деятельности работников библиотечных и информационных специальностей. Хотя эта проблема, безусловно, существует.

Из представленной ранее на рис. 1 классификации можно увидеть, что профессия «Библиотекарь» прежде всего относится к типу профессий «Человек – Человек», предметом деятельности которой является общение с людьми.

Данный факт требует от специалистов библиотечного дела способности реализовать коммуникативное общение с большим количеством людей и отдельными личностями, быстро и четко думать, анализировать и принимать решения, перерабатывать значительный информационный материал, оказывать содействие в поиске информационного ресурса, консультировать по вопросам наличия и поступлений интересующей их информации [3; 5].

В настоящее время библиотекарь все чаще работает с аудио и видеоматериалами, компакт-дисками, электронными изданиями; овладевает компьютером, ксероксом, сканером, принтером, модемом, видеотехникой и другой аппаратурой; создает и обновляет содержание информационных ресурсов Всемирной паутины (веб-страница, веб-сайт); проводит тренинги; специализируется в области электронной издательской деятельности; участвует в получении грантов; продумывает целесообразность осуществления тех или иных социокультурных программ [5].

Как итог, можно выделить совокупность факторов, которые со временем способны вызывать ряд угроз работоспособности и профессиональному здоровью работников данной специальности:

- длительное общение работников библиотек с другими людьми (в том числе с психически больными людьми; здоровыми психически, но не привыкшими контролировать себя личностями; людьми с неадекватным поведением с ярко выраженными чертами характера; личностями с психопатическим складом);

- неспособность к переключению с устойчивой рабочей доминанты при прекращении работы;
- преобразование значительного потока информации;
- повышение требований к уровню технических навыков;
- нарушение темпа и ритма трудовой деятельности;
- высокая степень повторяемости заданий и однотипных процедур;
- уменьшение площади рабочего пространства [5; 6].

Результатом воздействия перечисленных факторов является возникновение чувства перегрузки и истощения нервных центров и клеток, внутренней эмоциональной опустошенности, ведущих к развитию профессионального заболевания – синдрома «эмоционального сгорания» [5].

Отдельного внимания заслуживает проблема сохранения здоровья библиотекарей, осуществляющих контакт с различными письменными текстами, часть из которых хранится достаточно длительное время. Бумага как материал органического происхождения со временем подвергается повреждению, то есть начинает стареть [7]. Естественное старение бумаги в совокупности с механическим воздействием на бумажные носители (при интенсивном использовании книг, неаккуратном обращении с ними, подборе и выдаче их со стеллажей, транспортировке, копировании, перестановке книжных фондов) вызывают образование пыли, превышающей, по данным А.В. Доценко (2006), допустимую концентрацию в 90 % проб воздуха.

Поражение книжной пылью дыхательных путей работников библиотеки является провоцирующим фактором к развитию бронхитов, пневмоний, астматических ринитов и бронхиальной астмы.

На поверхности документов с различной степенью запыленности идентифицировано до 100 видов микроскопических грибов [4], часть из которых условно-патогенные, образующие микотоксины [8]. В литературе, найденной по теме исследования, имеется информация о многократном превышении спор грибов (в 26 раз) в помещениях библиотек. Так, предельно допустимой нормой, принятой Европейским союзом, считается не более 174 спор в кубическом метре воздуха [9].

Проведение работ, направленных на устранение спор грибов в помещениях библиотечного фонда, осложняется их устойчивостью к пониженному содержанию кислорода в воздухе, солнечной радиации, высокой и низкой температуре. Содействует появлению плесени сырость (влажность воздуха свыше 65 %) и плохая вентиляция. Рост грибов может приостанавливаться в сухом воздухе, но способность к прорастанию в другом месте сохраняется в течение долгого времени.

Длительное взаимодействие организма человека с грибами способствует развитию аллергических поражений дыхательных путей, возникновению расстройств нервной системы, появлению аномалий и пороков развития у плода, образованию опухолей, разрушению клеток печени и почек. Инфицирование грибами осуществляется через носоглотку и кожные покровы [4; 8; 9].

Постоянное общение библиотекарей с большим количеством людей повышает риск заражения заболеваниями, передающимися воздушно-капельным путем. Особое внимание работникам библиотек, по мнению В.Л. Добрина, следует уделить профилактике туберкулеза.

В скоплениях книжной пыли на книжных шкафах и стеллажах библиотечного фонда выживаемость возбудителей туберкулеза составляет до 1,5 лет, а между страницами книги, с которой контактировал больной заразной формой туберкулеза, – до трех месяцев. Следует помнить, что чем меньше помещение, тем больше вероятность попадания возбудителей инфекций в дыхательные пути здорового человека [10].

Кроме того, угроза инфицирования туберкулезом повышается в помещениях, где находится достаточное количество электронной офисной техники, способствующей ионизации воздуха и сильному притягиванию наэлектризованных частиц к различным поверхностям, в том числе к слизистым человека. Основная роль в профилактике воздушно-капельных инфекций в библиотеке отводится вентиляции, а при ее отсутствии – «естественному» проветриванию через окна.

Важное значение в производственной деятельности работников библиотечной сферы отводится метеоусловиям на рабочих местах: температуре воздуха, относительной

влажности воздуха, скорости движения воздуха, освещенности помещения.

А.В. Доценко отмечает, что параметры, характеризующие микроклимат и освещенность в библиотеках, не соответствуют требуемым гигиеническим стандартам и способны вызывать нарушения теплообмена организма с окружающей средой и его теплового состояния. Колебания параметров среды в производственных помещениях библиотеки возможны как на протяжении рабочей смены, так и в более длительные промежутки времени:

- температура воздуха на отдельных рабочих местах в разные сезоны года колеблется от 14 до 28,9° С (при норме 21–22° С);
- относительная влажность воздуха изменяется от 17 до 43 % (при норме 30–60 %);
- скорость движения воздуха в большинстве помещений не превышает 0,1 м/с и соответствует санитарным нормам;
- освещенность в течение всего года недостаточна, практически не зависит от сезона года и остается на отдельных рабочих местах в пределах минимума допустимых норм [4].

Непостоянность микроклимата в помещениях библиотек имеет место в осенне-зимний и переходный периоды года. В осенне-зимний и весенний периоды (то есть до наступления и после окончания отопительного сезона) библиотекари подвержены общему охлаждению организма, а летом при высокой температуре наружного воздуха и пересушенности воздуха в помещении – к перегреванию тела.

Профессиональная деятельность библиотекаря протекает в «комнатных условиях» и характеризуется дефицитом двигательной активности как на работе, так и вне ее. Хотя научных данных о влиянии гиподинамии на организм библиотекаря не удалось найти, можно предположить (на основании проведенных нами ранее исследований о влиянии профессиональных рисков на медицинского работника [11]), что многочасовое пребывание работника библиотечной сферы в положении стоя приводит к значительным перегрузкам различных отделов позвоночника и мышечных групп. Менее утомительным и более удобным по сравнению с рабочей позой стоя может рассматриваться рабочее положение сидя [2]. Однако длительное выпол-

нение библиотекарем трудовой деятельности в положении сидя с наклоненным туловищем, кроме усталости мышц спины и шеи, может привести к развитию застойных явлений в нижних конечностях, брюшной и тазовой областях.

Особую актуальность в условиях выявленного недостаточного освещения во многих библиотеках представляет собой быстро возникающее переутомление и потеря зрения у работников данной профессии в процессе работы за персональным компьютером. Являясь источником электромагнитного излучения, персональный компьютер оказывает негативное влияние на центральную нервную систему, вызывая быструю утомляемость, ухудшение памяти, раздражительность. Длительная работа библиотекаря за монитором компьютера приводит к наступлению зрительной усталости и головной боли [12].

Противостоять меняющимся, порой сложным условиям будущей трудовой деятельности, имеющей тенденцию к профессиональным заболеваниям, возможно с внесением в быт специалистов библиотечного дела физических упражнений. Ведь только владея основными формами, средствами и методами физкультурно-оздоровительной деятельности, а также регулярно занимаясь физическими упражнениями, возможно научиться преодолевать профессиональный недуг, способствовать профилактике профессиональных заболеваний [1; 2; 11; 13].

Формирование системы знаний и умений, касающихся профессиональной безопасности, охраны здоровья, профилактики отдельных заболеваний с использованием средств физической культуры, должно закладываться в период обучения в вузе, в том числе на занятиях физической культурой.

Физическое воспитание студентов библиотечной сферы должно, во-первых, рассматриваться как неотъемлемая часть общего процесса обучения специальности, во-вторых, иметь профессионально-прикладную направленность, задачами которой является специальная психофизическая подготовка к профессиональной деятельности, формирование и совершенствование профессионально важных физических качеств и умений, развитие и укрепление необходимых физиологических функций [1; 11].

Мы считаем, что будущему специалисту крайне необходима специальная психофизическая подготовка к профессиональной деятельности, которая должна включать в себя:

1) создание целостного представления о будущей профессиональной деятельности и возможных профессиональных рисках в работе;

2) расширение научных знаний студентов о социально-биологических основах физической культуры, роли физической культуры в укреплении и сохранении здоровья и профилактике неблагоприятных последствий профессиональной деятельности;

3) сохранение и улучшение физического, психического и социального здоровья студентов во время обучения в университете;

4) повышение ответственного отношения студентов к здоровьесбережению и усиление установки на здоровый образ жизни;

5) ориентацию студентов на разработку собственной модели здоровья [11].

Противостоять вредному воздействию конкретных условий профессиональной деятельности библиотекаря возможно в процессе физиологической адаптации организма. Значение данного термина приводится в Большой советской энциклопедии и определяется как совокупность физиологических реакций, лежащая в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленная к сохранению относительного постоянства его внутренней среды. Одним из индикаторов адаптационной деятельности специалиста библиотечного дела может служить система дыхания.

Деятельность дыхательной системы, наряду с сердечно-сосудистой, теснейшим образом связана со всеми функциональными звеньями организма, во многом определяя его жизнедеятельность и механизмы адаптации, и поэтому в значительной степени отражает функциональное состояние организма в целом [14].

Данный факт требует от студентов библиотечных специальностей представления о деятельности дыхательной системы, функции дыхательных мышц, методов оценки состояния внешнего дыхания.

В оценке функциональных возможностей дыхательной системы приняли участие 90 студенток различных специальностей Факультета культуры и искусств, обучающихся

на 1-м и 2-м курсах Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина и занимающихся физической культурой в основной учебной группе. Оценка жизненной емкости легких определялась с помощью аппарата «Спирометр». Способность организма противостоять недостатку кислорода в оценке функционального состояния занимающихся тестировалась пробами Штанге и Генчи.

К важным показателям функциональных возможностей организма и характеризующим максимально возможную глубину дыхания является жизненная емкость легких (ЖЕЛ). Среднее значение ЖЕЛ у студенток первого курса составило 3300 мл, изменяясь от минимального 2000 мл до максимального 3900 мл. Величина исследуемого показателя у девушек-второкурсниц составила 2750 мл, где самый низкий результат – 2200 мл, а самый высокий – 3100 мл.

Результаты спирометрических исследований ЖЕЛ у студенток первых курсов достоверно выше по сравнению с девушками-второкурсницами ($P < 0,05$).

Если сравнивать полученные данные со значениями нормы для здоровых нетренированных людей (для женщин это 2,5–3,5 л) [15], то можно увидеть, что низкие значения жизненной емкости легких, не достигающие нижней границы нормальных значений, показали 30 % девушек первого курса и 35 % второкурсниц.

Полученные нами цифры при изучении жизненной емкости легких согласуются с проведенными аналогичными исследованиями по оценке дыхательного резерва у студентов Пермского медицинского университета, у которых среднее значение ЖЕЛ составило 2904 мл [16].

Существенное значение в оценивании состояния дыхательной системы отводится адаптации человека к гипоксии и гипоксемии.

В оценке пробы Штанге для здоровых нетренированных людей нормой считаются результаты 45–55 с [15]. На первом курсе девушки при выполнении пробы на задержку дыхания на вдохе показали результат 53 с, на втором – 50 с. Диапазон значений пробы Штанге составил от 24 до 87 с на первом курсе, от 21 до 84 с – на втором.

Полученные значения пробы Штанге у девушек обоих курсов соответствуют норме, однако следует обратить внимание на боль-

шой разброс полученных результатов. Низкое время на задержку дыхания на вдохе, не соответствующее норме, показали более 30 % студенток первого и второго курсов.

Информация, полученная нами в пробе Штанге, соответствует средним результатам, показанным студентами Пермского медицинского университета – 51 с [16].

Нормой при оценивании пробы Генчи считаются результаты от 25 до 30 с [15]. На выдохе студентки первого курса задерживают дыхание в течение 30 с, на втором – 29 с. Варьирование результатов пробы Генчи составляет от 19 до 69 с на первом курсе и от 20 до 54 с – на втором курсе. Несмотря на соответствие полученных результатов значениям нормы, как и в предыдущей пробе отмечается значительное расхождение минимальных и максимальных данных.

Среднее значение пробы Генчи у студенток Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина согласуется с результатами исследования, в котором принимали участие студенты Пермского медицинского университета – 27 с [16].

Низкое время задержки дыхания на выдохе, не достигающее порога нормы, отмечено у 33 % студенток первого и 36 % студенток второго курса.

Таким образом, приведенные выше данные свидетельствуют о том, что специалисты библиотечного дела на рабочем месте подвергаются неблагоприятному влиянию различных биологических агентов и пылевого фактора, являющихся риском получения серьезных заболеваний дыхательной системы.

Результаты исследований жизненной емкости легких студенток, а также способности организма противостоять недостатку кислорода относятся к показателям нормы. Но следует иметь в виду, что более 30 % студенток на первом и втором курсах показали результаты, не достигающие минимального порога нормальных значений. А следовательно, дыхательная система данных студенток может подвергаться потенциальному риску от условий профессиональной деятельности.

Данные, полученные при измерении жизненной емкости легких и времени задержки дыхания на вдохе и выдохе студенток 1–2 курсов Факультета культуры и искусств, не показали достоверности различий в зависимости от специальности обучения.

Список литературы

1. Астахов А.М. Физическая подготовка студентов вузов культуры. М.: МГИК, 1992. 117 с.
2. Коновалов И.Е. Теоретические основы профессионально-прикладной физической подготовки музыкантов-инструменталистов ССУЗ // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2008. № 8.
3. Головкин С.И. Профессиональная модель сотрудника современного библиотечно-информационного сервиса // Научный диалог. 2014. № 2 (26). С. 61-77.
4. Доценко А.В. Профессиональные заболевания библиотекарей: Вопросы организации труда в библиотеках // Молодые в библиотечном деле. 2006. № 5-6. С. 103-105.
5. Турдиева Е. Синдром выгорания в среде библиотекарей. URL: http://conference.bik.org.kg/uploads/filesarchive/2006/papers/Turdiyeva_AUCA.pdf (дата обращения: 01.04.2019).
6. Савич Л.Е. Здоровье библиотечного специалиста: проблема нуждается в исследовании // Библиосфера. 2011. № 2. С. 85-90.
7. Добрусина С.А. Стабилизация бумаги документов. М.: Межрегион. центр библ. сотрудничества, 2014. 176 с.
8. Ньюкиш Ю.П. Опасные связи. «Болезни» книг и болезни человека // Библиотечное дело. 2003. № 8. С. 29-30.
9. Кириллова Н.В. Безопасность персонала библиотек (микробиологический аспект) // Молодые в библиотечном деле. 2005. № 9/10. С. 79-83.
10. Добрин В.Л. Современные медико-социальные факторы, влияющие на состояние здоровья работников библиотек // Молодые в библиотечном деле. 2006. № 5/6. С. 92-97.
11. Платонова Я.В. Формирование физической культуры личности студентов с учетом их будущей профессиональной деятельности (на примере профессии врача) // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2018. Т. 3. № 3. С. 97-101.
12. Пикина И.В. Профессиональные заболевания и риски библиотекарей // Молодые в библиотечном деле. 2006. № 5/6. С. 105-108.
13. Коняева М.А. Специфика прикладной физической культуры в системе формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов музыкального вуза // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12. С. 363-367.
14. Хрипкова А.Г., Антропова М.В., Фарбер Д.А. Возрастная физиология и школьная гигиена. М., 1990. 319 с.
15. Ланда Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности. М.: Сов. спорт, 2004. 192 с.
16. Савкин В.В., Хамитова А.А., Яркова И.О. Оценка дыхательного резерва у студентов медицинского университета // Молодой ученый. 2019. № 21. С. 70-72.

References

1. Astakhov A.M. *Fizicheskaya podgotovka studentov vuzov kul'tury* [Universities of Culture Students Physical Training]. Moscow, Moscow State Institute of Culture Publ., 1992, 117 p. (In Russian).
2. Konovalov I.E. *Teoreticheskiye osnovy professional'no-prikladnoy fizicheskoy podgotovki muzykantov-instrumentalistov SSUZ* [Musicians-instrumentalists of specialised secondary educational establishment professional and applied physical training theoretical bases]. *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta – Pedagogical-Psychological and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sports*, 2008, no. 8. (In Russian).
3. Golovko S.I. *Professional'naya model' sotrudnika sovremennogo bibliotечно-informatsionnogo servisa* [Modern library and information service employee professional model]. *Nauchnyy dialog – Scientific Dialogue*, 2014, no. 2 (26), pp. 61-77. (In Russian).
4. Dotsenko A.V. *Professional'nyye zabolevaniya bibliotekarey: Voprosy organizatsii truda v bibliotekakh* [Librarians occupational diseases: issues of labor organization in libraries]. *Molodyye v bibliotечnom dele* [Young in Librarianship], 2006, no. 5-6, pp. 103-105. (In Russian).
5. Turdiyeva E. *Sindrom vygoraniya v srede bibliotekarey* [Emotional Burnout Syndrome Among Librarians]. (In Russian). Available at: http://conference.bik.org.kg/uploads/filesarchive/2006/papers/Turdiyeva_AUCA.pdf (accessed 01.04.2019).
6. Savich L.E. *Zdorov'ye bibliotечnogo spetsialista: problema nuzhdayetsya v issledovanii* [Library specialist's health: the problem needs to be investigated]. *Bibliosfera* [Bibliosphere], 2011, no. 2, pp. 85-90. (In Russian).

7. Dobrusina S.A. *Stabilizatsiya bumagi dokumentov* [Paper Documents Stabilization]. Moscow, Transregional Library Cooperation Center Publ., 2014, 176 p. (In Russian).
8. Nyuksha Y.P. *Opasnyye svyazi. «Bolezni» knig i bolezni cheloveka* [Dangerous liaison. "Diseases" of books and human diseases]. *Biblioteknoye delo* [Librarianship], 2003, no. 8, pp. 29-30. (In Russian).
9. Kirillova N.V. *Bezopasnost' personala bibliotek (mikologicheskiy aspekt)* [Safety of library staff (mycological aspect)]. *Molodyye v biblioteknom dele* [Young in Librarianship], 2005, no. 9/10, pp. 79-83. (In Russian).
10. Dobrin V.L. *Sovremennyye mediko-sotsial'nyye faktory, vliyayushchiye na sostoyaniye zdorov'ya rabotnikov bibliotek* [Modern medical and social factors affecting on health of library staff]. *Molodyye v biblioteknom dele* [Young in Librarianship], 2006, no. 5/6, pp. 92-97. (In Russian).
11. Platonova Y.V. *Formirovaniye fizicheskoy kul'tury lichnosti studentov s uchetom ikh budushchey professional'noy deyatel'nosti (na primere professii vracha)* [The formation of personality physical culture of students subject to the conditions of their professional activities (on the example of the doctor's profession)]. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya* [Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation], 2018, vol. 3, no. 3, pp. 97-101. (In Russian).
12. Pikina I.V. *Professional'nyye zabolevaniya i riski bibliotekarey* [Occupational diseases and risks of librarians]. *Molodyye v biblioteknom dele* [Young in Librarianship], 2006, no. 5/6, pp. 105-108. (In Russian).
13. Konyayeva M.A. *Spetsifika prikladnoy fizicheskoy kul'tury v sisteme formirovaniya zdorov'yesberegayushchikh kompetentsiy u studentov muzykal'nogo vuza* [Applied physical culture specificity in the system of health-saving competences formation among musical university students]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* [Modern High Technologies], 2016, no. 12, pp. 363-367. (In Russian).
14. Khripkova A.G., Antropova M.V., Farber D.A. *Vozrastnaya fiziologiya i shkol'naya gigiyena* [Age Physiology and School Hygiene]. Moscow, 1990, 319 p. (In Russian).
15. Landa B.K. *Metodika kompleksnoy otsenki fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovlennosti* [Methods of Comprehensive Assessment of Physical Development and Physical Fitness]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2004, 192 p. (In Russian).
16. Savkin V.V., Khamitova A.A., Yarkova I.O. *Otsenka dykhatel'nogo rezerva u studentov meditsinskogo universiteta* [Respiratory reserve assessment among medical university students]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2019, no. 21, pp. 70-72. (In Russian).

Информация об авторах

Платонова Яна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kalincevayana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>

Сысоев Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спортивных дисциплин. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: san040382@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9015-1707>

Information about the authors

Yana V. Platonova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education and Adaptive Physical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: kalincevayana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>

Alexander N. Sisoiev, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: san040382@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9015-1707>

Пужаев Владимир Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки учебно-научного комплекса специальной подготовки. Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: puzhaev07@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1426-1047>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Платонова Яна Валентиновна
E-mail: kalinchevayana@gmail.com

Поступила в редакцию 01.07.2019 г.
Поступила после рецензирования 29.07.2019 г.
Принята к публикации 23.08.2019 г.

Vladimir V. Puzhaev, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Physical Training of Educational and Scientific Complex of Special Training Department. Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot, Moscow, Russian Federation. E-mail: puzhaev07@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1426-1047>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Yana V. Platonova
E-mail: kalinchevayana@gmail.com

Received 1 July 2019
Reviewed 29 July 2019
Accepted for press 23 August 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-176-183
УДК 37+372.878

Воспитание концертно-исполнительских навыков учащихся фортепианного класса в современных условиях

Анна Владимировна ВОЛКОВА

ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт им. С.В. Рахманинова»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>, e-mail: anna-volkova@mail.ru

The upbringing of the performance skills of the piano class students in contemporary conditions

Anna V. VOLKOVA

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>, e-mail: anna-volkova@mail.ru

Аннотация. Раскрыто содержание понятия «концертно-исполнительский навык» в процессе реализации художественно-творческого потенциала в рамках начального обучения игре на фортепиано. Акцентируется внимание на способах подготовки учащегося к концертному выступлению, необходимых для преодоления сценического волнения. Проанализированы и освещены современные площадки и проекты, влияющие на степень успешности формирования навыка в исполнительской практике детей с учетом различной степени одаренности. Степень успешности выступления зависит от грамотного построения учебно-воспитательной работы педагогом, комплексного развития индивидуальных способностей ученика. Подчеркнуто, что процесс овладения исполнительскими навыками осуществляется в результате формирования познавательных интересов обучающегося в зависимости от творческих способностей, а также повышения общей музыкальной культуры ребенка. Определено, что умение максимально эффективно донести свою интерпретацию произведения возможно в результате непрерывной публичной деятельности с первых шагов юного музыканта. Сделан вывод о необходимости создания дополнительных условий для творческой самореализации учащихся в период начального обучения игре на инструменте, при которых процесс формирования исследуемого навыка может быть эффективнее с помощью разработки отдельных досуговых программ и включения семейного музицирования.

Ключевые слова: сценический навык; концертное исполнение; концертная практика; младший школьный возраст

Для цитирования: Волкова А.В. Воспитание концертно-исполнительских навыков учащихся фортепианного класса в современных условиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 176-183. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-176-183

Abstract. We reveal the content of “performance skill” concept in the process of implementation of artistic and creative potential in the framework of initial piano training. Attention is paid to the ways of preparing the student for a concert performance, which are necessary for overcoming stage excitement. We analyze and highlight modern platforms and projects that affect the success rate of skill formation in children’s performance practice, taking into account different degrees of giftedness. The degree of performance success depends on the competent construction of educational work by the teacher, the complex development of individual abilities of the student. It is emphasized that the process of mastering performance skills is carried out in result of cognitive interests formation of the student depending on the creative abilities, as well as increasing the overall musical culture of the child. It is determined that the ability to convey the most effective own way

of work interpretation is possible as a result of continuous public activity from the first steps of a young musician. We draw conclusion that it is necessary to create additional conditions for creative self-realization of students during the initial training in playing the instrument, in which the process of forming the studied skill can be more effective by developing separate leisure programs and including family music.

Keywords: stage skill; concert performance; concert practice; primary school age

For citation: Volkova A.V. Vospitaniye kontsertno-ispolnitel'skikh navykov uchashchikhsya fortepiannogo klassa v sovremennykh usloviyakh [The upbringing of the performance skills of the piano class students in contemporary conditions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 176-183. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-176-183 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современные условия организации учебно-воспитательного процесса учреждений начального музыкального образования требуют постоянного включения учащегося в концертную деятельность с первых классов обучения. Концертная практика является основной частью обучения игре на инструменте, предоставляя возможность реализации художественно-творческого потенциала учащегося младшего школьного возраста. Это положение отражено в федеральных государственных требованиях к дополнительным предпрофессиональным программам, предполагая формирование важной компетенции выпускника детской музыкальной школы (далее ДМШ) – навыка публичного выступления. Современное музыкальное образование подчеркивает необходимость реализации творческой индивидуальности учащихся-музыкантов, предлагая использовать педагогу новые площадки и формы публичных выступлений в процессе становления молодого исполнителя. Трудоемкое «схематичное» изучение пьес и этюдов в период начального обучения способствует стойкой потере интереса у детей к музыкальным занятиям. Это происходит потому, что большинство произведений изучают в рамках ознакомления, воспитания технических навыков без цели формирования законченного художественного образа пьес, а построение системы концертной работы в музыкальной школе основано на ежегодном однотипном учебно-воспитательном плане ДМШ. В результате молодой исполнитель принимает участие в одинаковых тематических мероприятиях и конкурсах из года в год. С одной стороны, учебное заведение предоставляет площадку для возможности формирования сценической выдержки и самообладания молодого музыканта. С другой стороны, педагог, вводя ребенка в мир исполнительского

творчества, должен привить общую и музыкальную культуру, эстетическую и познавательную ценность музыки, научить избегать формального технического исполнения произведения [1, с. 28-29].

Несмотря на многовековой музыкально-педагогический опыт, развитию навыка концертного исполнения в настоящий момент уделяется большое внимание. О важности роли публичного воплощения художественного образа пишут многие музыканты, теоретики, практикующие педагоги, так как обучение игре на инструменте должно быть ориентировано на приобретение опыта исполнительского мастерства. На основе существующих методик и трудов в области психологии и педагогики возникла необходимость проанализировать и конкретизировать понятие «навык концертного исполнения», определить существующие современные творческие проекты, выявить необходимые условия и факторы, способствующие личностному развитию учащегося в процессе исполнительской практики. Обобщены и систематизированы конкурсные и фестивальные предложения ведущих государственных музыкальных образовательных учреждений, государственные программы и мероприятия некоммерческих фондов, региональные и областные мероприятия для поддержки и развития детей различной степени одаренности.

Теоретическая разработанность в педагогике, психологии творческого самочувствия до выхода на сцену и во время исполнения произведения на публике достаточно высока, что находит свое отражение в трудах Г.М. Цыпина, К.С. Станиславского, А.В. Вицинского, Г. Нейгауза, Е.А. Уварова, Ю.Н. Мазченко и мн. др. Каждый из авторов предлагает общие и индивидуальные методы подготовки к концертному выступлению, однако преподаватель должен учитывать индивиду-

альные психологические особенности учащегося, найти метод воздействия на него, вследствие чего качественно изменить уровень исполнительского мастерства ученика.

Так, например, К.С. Станиславский говорит о состоянии актера, выступающего перед огромной аудиторией: «...он от испуга и застенчивости, ответственности, трудностей теряет самообладание. В эти минуты он не может по-человечески говорить, смотреть, слушать, мыслить, хотеть, чувствовать» [2, с. 408]. Он говорит о максимальной сосредоточенности на самом творческом процессе воплощения художественного образа, отбрасывая страх выглядеть хуже других и все сомнения в успехе индивидуальной трактовки. В процессе подготовки к выступлению существуют две крайности: излишняя нервозность или вялость и безразличие. Каждое из этих состояний отрицательно влияет на результат исполнения, лишь постоянная практика и работа над самообладанием способна превратить волнение в движущую творческую энергетическую силу. С. Рихтер говорил, что общее психологическое состояние на концерте сопровождается порой не только волнением, но и холодной рассеянностью (см.: [3, с. 209]). А. Иохелес волновался лишь только при первом исполнении программы, а при повторях нет, а само душевное волнение приходило лишь в процессе выхода на эстраду и при первых аккордах уходило само собой (см.: [3, с. 151]). Г.Г. Нейгауз и А.Л. Баренбойм, как и многие другие исполнители-преподаватели, предлагают многочисленные проигрывания программы дома перед небольшой или знакомой аудиторией прежде, чем исполнить ее перед авторитетным слушателем. Г.Г. Нейгауз рассказывал: «Перед тем, как сочинение увидит «свет рампы», я его буду непременно много раз исполнять у себя дома, в одиночестве так, как будто я его играю перед слушателями» [4, с. 228]. Многие концертирующие музыканты подсознательно (или сознательно) используют метод снятия психологической напряженности перед началом игры непосредственно на сцене: «Кому не приходилось наблюдать, как, скажем, пианист, устроившись поудобнее на стуле, слегка поводит плечами, шеей, головой, делает едва заметные «освобождающие» движения, встряхивает кисти рук, легко пошевеливает пальцами» [5, с. 53]. В процессе

систематической работы над собой каждый исполнитель постепенно овладевает своими индивидуальными психотехниками самонастройки на творческую работу, помогающими избегать отрицательного воздействия нервного напряжения.

На пути «борьбы» со страхом сцены, помимо частых «обыгрываний» программы на конкурсах и концертах, педагогу необходимо искусственно создавать концертную ситуацию в классе:

- проигрывание пьес, пройденных на уроке, родителям учащегося (демонстрация результата на данный момент);
- общие проигрывания программы в классе;
- проведение уроков в форме мастер-классов, где присутствие учеников преподавателя не вызывает чувства страха, ребенок меньше волнуется и привыкает к концертной обстановке;
- ансамблевые проигрывания как чтение с листа простых по форме и структуре переложений известных произведений;
- включение в воспитательную работу досуговых мероприятий, с прививанием музыкальной культуры и ее эстетической ценности в привлекательных для учащихся формах;
- «случайно» оказавшийся на занятии другой преподаватель: искусственно создается стрессовая ситуация, аналогично экзаменационной, только на этом этапе работы над произведением замечания и похвалы стороннего наблюдателя воспринимаются ребенком менее эмоционально, а для проработки трудных мест есть достаточное время.

Приобретение уверенности на сцене, борьба с излишним артистическим волнением – длинная и трудоемкая работа, которая начинается с самых первых шагов маленького музыканта. Само публичное выступление учащихся младшего школьного возраста всегда вызывает живой интерес, однако каждый преподаватель сталкивается здесь с проблемами при объяснении ученикам тонкости фразировки, агогики – тех средств выразительности, которые отличают «формальное» исполнение пьесы от эмоциональной интерпретации с собственным индивидуальным отношением к ней. В этом процессе многое зависит не только от ответственности ученика в процессе домашней работы, усидчивости ребенка, внимательности на уроках, но и

от его музыкальных способностей. Способности в сочетании с умениями и навыками порой являются определяющим фактором успешного концертного выступления. Б. Теплов понимал под способностями яркую выраженность какой-нибудь функции – памяти, мышления, воображения, в том числе и ряд психомоторных возможностей ребенка. То есть способность – это определенный потенциал личности, своеобразная характеристика возможностей как физических, так и психологических. Любая врожденная способность подлежит активному развитию лишь в процессе обучения. Так, например, абсолютный слух является природной данностью, но само определение абсолютного слуха прямо указывает на способность узнавать и воспроизводить высоту звука, не соотнося их друг с другом, высота которых известна. Врожденная способность должна быть «погружена» в процесс обучения, чтобы получить некое теоретическое знание для ее определения, выявления и дальнейшего развития. В процессе исполнительской деятельности происходит развитие целого комплекса общих и музыкальных способностей человека, который влияет на эффективность результата. Так, например, понятие «музыкальность» является синтезом общемузыкальных способностей и особенностей эмоционального интеллекта и характера человека. Начиная исполнитель не обладает достаточным музыкально-слуховым опытом, технической оснащенностью, в связи с чем преподаватель обязан приложить большие усилия для развития творческого воображения, инициативности и возможности длительной концентрации внимания.

Формирование концертного навыка – это взаимосвязь всех технических и исполнительских приемов: двигательных-технических, звуковых, слуховых, метроритмических, художественно-образных. Как и любой другой навык, приобретается путем многократного повторения и характеризуется высокой степенью освоения. В процессе работы над произведением происходит автоматизация действий, в результате чего действия становятся умением, а контроль сознания смещается на достижение конечного художественного замысла. «Благодаря формированию навыка достигается двойкий эффект: во-первых, действие начинает осуществляться быстро и

точно; во-вторых, происходит высвобождение сознания, которое может быть направлено на освоение более сложного действия» [6, с. 133]. В качестве примера постепенного приобретения навыка Ю.Б. Гиппенрейтер приводит обучение игре на фортепиано, начиная с посадки за инструментом до освоения сложных технических приемов. Она утверждает, что базовые технические навыки необходимы для выразительного исполнения произведения, путем «продвижения от простых действий к сложным, благодаря передаче на неосознаваемые уровни действий уже освоенных, человек приобретает мастерство» [6, с. 133].

В фортепианном классе преподаватель сталкивается с учащимися различной степени одаренности. «Музыкальная одаренность не сводится к одной только музыкальности... Чтобы говорить музыкой, нужно не только владеть этим языком, но и иметь, что сказать» [7, с. 58]. В жестких временных рамках индивидуального занятия ему приходится развивать у ученика исполнительские навыки, прививать интерес к публичному художественному исполнению помимо решения сложных технических задач. Воспитание концертных навыков всегда заслуживало отдельного внимания, подобная работа может проводиться как в рамках учебного процесса в ходе выполнения учебного плана, так и в процессе воспитательной работы учреждения – творческие концертные программы, мероприятия к памятным датам, юбилеям композиторов и т. д. Преподаватель должен быть «вооружен» планом учебно-воспитательной работы своего учреждения и учреждений дополнительного образования области, края для планирования участия в исполнительской деятельности учащихся класса с учетом запланированных мероприятий, концертов и конкурсов различного уровня (общешкольных, зональных, районных, городских, областных, региональных и т. д.). С учетом индивидуальных особенностей и степени развития технических навыков ученика предполагается участие в концертах различной структуры и содержания: 1–2 номера в рамках общешкольной классической концертной программы, сольное выступление в одном отделении, сольный концерт или короткое выступление в программе, объединенной сказочным и художественным сюжетом. Педа-

гогу необходимо учитывать, что перед тем, как выпустить ребенка на сцену с готовым произведением, нужно дать возможность ученику исполнить пьесу в собственной интерпретации от начала до конца без замечаний и остановок учителем в классе, совместно обсудив удачные и неудавшиеся моменты. Работа над произведением должна быть доведена до конца, отточена, что создаст дополнительно положительное психическое состояние в период подготовки к выступлению и добавит уверенности перед выходом на сцену.

Современное фестивальное пространство также предоставляет широкие возможности для воплощения творческих идей учащимся различного уровня подготовки. Так, например, в рамках международного конкурса фортепианных ансамблей «Брат и сестра» (г. Санкт-Петербург) существует и фестивальная программа где, в отличие от жестких конкурсных требований, достаточно исполнить два разнохарактерных произведения, что под силу многим учащимся с различными музыкальными способностями¹. Различные благотворительные фонды, организаторы многожанровых фестивалей-конкурсов для детей также выполняют культурно-просветительскую функцию, предоставляя возможность выступить на концертной площадке учащимся с различным уровнем подготовки и степенью одаренности. В ходе нескольких дней работы участники посещают различные мастер-классы известных деятелей искусств (инструментальное, танцевальное, актерское направление), обмениваются опытом, налаживают творческие контакты, получают награды различного достоинства. Наиболее продуктивно, интересно и плодотворно учащийся может проявить себя на фестивалях, где в программу включаются мастер-классы преподавателей, творческие встречи с известными музыкантами, общение между участниками фестиваля, предполагая совместную работу в течение нескольких дней или недель. Подобные мероприятия проходят в теплой дружеской атмосфере, сопровождаются обменом опытом преподавателей и детей, способствуют познавательной

деятельности сверх программы обучения, итогом которой является финальный концерт совместного творчества. Все эти мероприятия способствуют творческому росту ребенка, стимулируют дальнейшую познавательную деятельность.

Многие исследователи считают, что частые публичные выступления в конкурсных программах способствуют формированию концертного навыка, однако существует опасность сформировать комплекс неудачника в случае частых и не вполне удачных выступлений. Базовые личностные качества здесь играют ключевую роль. Конкурс в младшем школьном возрасте предполагает исполнение двух разнохарактерных пьес, то есть это 3–6 минут пребывания на сцене в состоянии стресса. Практика же показывает, что более продолжительная работа на сцене позволяет ярче раскрыться начинающему исполнителю: творческие вечера, посвященные определенным праздникам, датам, юбилеям, творчеству одного композитора, раскрывают ребенка наиболее полно.

Работа с одаренными детьми в период начального обучения исполнительскому искусству требует особого подхода. Уже в раннем возрасте способный учащийся осваивает большое количество произведений, уделяет много времени самостоятельным занятиям, проявляет активный интерес к концертно-исполнительской деятельности. На территории Российской Федерации для одаренных детей ежегодно действуют несколько регулярных проектов:

- «летние и зимние школы» центральной музыкальной школы при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского;
- «Московская международная Летняя школа в Гнесинке»;
- Летняя школа Академического музыкального училища при МГК им. П.И. Чайковского для детей – «Мерзляковка приглашает друзей».

Популяризация «летних и зимних школ» ведущими музыкальными учреждениями страны, специальными фондами является отличительной чертой современного образования. Выбор того или иного музыкального учреждения-организатора зависит от дальнейшей цели ученика, желания поработать с конкретным педагогом, программы меро-

¹ Международный детский конкурс фортепианных дуэтов им. Л.А. Брук «Брат и сестра» URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/imtx/1379072735/1384513244/> (дата обращения: 14.01.2020).

приятий и многих других сопутствующих факторов. Учащиеся принимают участие в мастер-классах ведущих преподавателей и известных исполнителей, посещают творческие вечера их наставников, интенсивно погружаются в профессиональную работу музыканта-исполнителя. Подобный интенсивный темп занятий требует не только психологической, но и физической подготовки. Как правило, ребенок приезжает с готовой программой выступления, выбирая заранее наставника, с которым хотел бы поработать, а также количество индивидуальных занятий. За время общения с преподавателем можно поработать над интерпретацией произведения, обсудить и решить проблему образности и художественного воплощения пьесы. Здесь необходимо помнить, что техническая составляющая пианистического аппарата должна демонстрировать готовность учащегося исполнять ту или иную программу. Частой проблемой является зажатость игрового аппарата, что вызвано и психологической неготовностью работать на публике с другим преподавателем. Процесс преодоления технических трудностей, работа над исполнительскими приемами в присутствии слушателей, видеокамер требует от ребенка большой выдержки как человека публичного, способного услышать критические замечания и мгновенно реагировать на них. В ходе творческой деятельности ведущими педагогами даются и указываются основные проблемы учащегося, способы преодоления технических и исполнительских трудностей, но решать их и следить за процессом исправления будет основной преподаватель при возвращении к ежедневной систематической работе в классе и дома.

В 2019 г. такое направление, как мастер-класс в рамках «летней школы», преобразовалось в творческие мастерские (фортепианная мастерская Е. Березкиной), где появились новые формы работы с педагогами и детьми: помимо индивидуальной работы активно внедряется групповая форма². В отличие от «Летней школы» ЦМШ³, «Гнесинская летняя школа» принимает детей в экспери-

ментальную группу «Юных гнесинцев», где участвовать могут дети младшей категории 4–6 лет и старшей – 7–12 лет. Занятия с этими детьми проводятся в игровой групповой форме, где происходит знакомство с различными видами искусств. Помимо интенсивной работы за инструментом, организаторы предлагают активную внеучебную творческую деятельность: турниры по настольному теннису, танцевальные соревнования, посещения культурных мест г. Москва и мн. др. Итогом плодотворной и напряженной работы являются концерты, которые проводятся в престижных залах г. Москва. Министерство культуры и музыкальное училище при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского также проводит летние творческие школы «Мерзляковка приглашает друзей в Сочи» в целях поддержки одаренных детей, повышения уровня их подготовки, а также реализации творческого потенциала ребенка⁴. Программа школы также отличается насыщенностью творческих встреч, мастер-классов, индивидуальных занятий с ведущими преподавателями и концертирующими музыкантами.

Проанализировав современные тенденции и условия формирования основных навыков и умений, необходимых для успешной самореализации, можно сделать вывод, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для начала наработки опыта публичных выступлений. Именно в этот период дети в целом воспринимают исполнение на сцене как праздник, что позволяет поддерживать устойчивый интерес к ежедневным занятиям ребенка. Как отмечалось выше, участие в различных концертных мероприятиях воспитывает сценическую выдержку, исполнительскую смелость, творческое воображение, эмоциональную отзывчивость и артистизм, а многообразие современных форм исполнительской деятельности позволяет реализовать себя в полной мере. Многообразие проектов и возможность участия в них постепенно формируют у обучающегося навык концертной деятельности, в результате чего он адаптируется к различ-

² Московская международная школа в Гнесинке. URL: http://summer.gnesinka.com/?page_id=264&lang=ru (дата обращения: 14.01.2020).

³ Творческие школы Центральной музыкальной школы. URL: <https://cmsmoscow.ru/education/tvorcheskie-shkoly/> (дата обращения: 14.01.2020).

⁴ Открытый Всероссийский конкурс молодых исполнителей фортепианной музыки «Мерзляковка приглашает друзей» при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. URL: <http://amungk.ru/mpd2019-piano.html> (дата обращения: 14.01.2020).

ным концертным площадкам, учиться преодолевать различные сиюминутные стрессовые ситуации, возникающие в процессе выступления, слышит новые интерпретации исполняемых им произведений, что воспитывает отличную от других манеру исполнения. Интенсивная концертная практика формирует богатый исполнительский багаж учащегося, разные формы участия позволяют с каждым новым выступлением чувствовать себя увереннее на сцене, подготавливая к дальнейшей профессиональной исполнительской деятельности.

В заключение необходимо отметить, что успешное выступление учащегося, приобретение уверенности на сцене – это результат

длительной работы педагога-музыканта. Именно преподаватель должен сформировать общую сценическую культуру, суметь создать функциональную методику подготовки к концертному выступлению с учетом психологических особенностей учащегося. Эстрадные выступления требуют от исполнителей большой выдержки и воли, умения мобилизовать всю свою энергию. Полная отдача воплощению художественного образа, процесс открытия, показ прекрасного в музыкальном произведении, бережное отношение к каждой детали и желание выявить это в реальном звучании способствуют успешному концертному выступлению.

Список литературы

1. *Баренбойм Л.А.* Музыкальная педагогика и исполнительство. 3-е изд., стер. СПб.: Планета музыки, 2018. 304 с.
2. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой. М.: Изд-во АСТ, 2018. 480 с.
3. *Вицинский А.В.* Беседы с пианистами. М.: Классика-XXI, 2004. 232 с.
4. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 6-е изд., стер. СПб.: Планета музыки, 2017. 264 с.
5. *Цыпин Г.М.* Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности. М.: Музыка, 2010. 128 с.
6. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: «ЧеРо», при уч. изд-ва «Юрайт», 2002. 336 с.
7. Музыкальная педагогика и исполнительство. Проблемы, суждения, мнения / сост. и коммент. Г.М. Цыпин. 2-е изд., доп. М.: Прометей, 2016. 404 с.

References

1. Barenboym L.A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo* [Musical Pedagogy and Performance]. St. Petersburg, Planeta muzyki Publ., 2018, 304 p. (In Russian).
2. Stanislavskiy K.S. *Rabota aktera nad soboy* [Actor's Self-Improvement]. Moscow, AST Publ., 2018, 480 p. (In Russian).
3. Vitsinskiy A.V. *Besedy s pianistami* [Conversations with Pianists]. Moscow, Klassika-XXI Publ., 2004, 232 p. (In Russian).
4. Neygauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoy igry: Zapiski pedagoga* [On the Art of Piano Playing: Notes by a Teacher]. St. Petersburg, Planeta muzyki Publ., 2017, 264 p. (In Russian).
5. Tsy-pin G.M. *Stenicheskoye volneniye i drugiye aspekty psikhologii ispolnitel'skoy deyatel'nosti* [Stage Excitement and Other Aspects of Performance Psychology]. Moscow, Muzyka Publ., 2010, 128 p. (In Russian).
6. Gippenreyter Y.B. *Vvedeniye v obshchuyu psikhologiyu. Kurs lektsiy* [Introduction to General Psychology. Lecture Course]. Moscow, "CheRo", "Urait" Publ., 2002, 336 p. (In Russian).
7. Tsy-pin G.M. (compiler). *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo. Problemy, suzhdeniya, mneniya* [Musical Pedagogy and Performance. Problems, Judgments, Opinions]. Moscow, Prometey Publ., 2016, 404 p. (In Russian).

Информация об авторе

Волкова Анна Владимировна, аспирант, преподаватель кафедры музыкальной педагогики и художественного образования. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anna-volkova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>

Поступила в редакцию 10.02.2020 г.

Поступила после рецензирования 27.02.2020 г.

Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Anna V. Volkova, Post-Graduate Student, Lecturer of Music Pedagogy and Art Education Department. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation. E-mail: anna-volkova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>

Received 10 February 2020

Reviewed 27 February 2020

Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-184-190
УДК 37.036.5(045)

Особенности технологии визуализации при формировании художественной компетентности школьников

Ирина Юрьевна РЫЖКОВА

АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования»
426009, Российская Федерация, г. Ижевск, ул. Ухтомского, 25
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-4832>, e-mail: merian4577@yandex.ru

Visualization technology features in the formation of school students' artistic competence

Irina Y. RYZHKOVA

Institute of Educational Development
25 Ukhtomskogo St., Izhevsk 426009, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-4832>, e-mail: merian4577@yandex.ru

Аннотация. В современном быстроразвивающемся мире происходят изменения и в системе образования. Постоянно осуществляется поиск новых форм, средств, технологий подачи информации с целью увеличения объема и повышения качества усвоения школьниками учебной информации. С учетом современной информационной перенасыщенности существует необходимость в предъявлении к учебной информации определенных условий, заключающихся в подаче знаний обучающимся в визуально-образном виде путем свертывания информации. Этим и занимается технология визуализации. Рассмотрено становление технологии визуализации в историческом ракурсе и представления о данной технологии разных ученых. Рассмотрены особенности обучения школьников изобразительному искусству, основанного на технологии визуализации. Описан процесс перевода наглядно полученной информации в визуальный ряд. Технология визуализации, применяемая в образовательном процессе на уроках изобразительного искусства, позволяет охватить и задействовать всех обучающихся, включая «визуалов», «аудиалов» и «кинестиков». Приведена схема организации и усвоения знаний в процессе визуализации, учитывающая основные особенности человеческой памяти. Приведены рекомендации для учителей, желающих освоить и применять технологию визуализации в своей учебной деятельности.

Ключевые слова: технология визуализации; художественная компетентность; визуальное восприятие; визуальное мышление; наглядность; изобразительное искусство

Для цитирования: Рыжкова И.Ю. Особенности технологии визуализации при формировании художественной компетентности школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 184-190. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-184-190

Abstract. In modern fast-paced world, changes are also taking place in the education system. A search is constantly being made for new forms, means, technologies for presenting information in order to increase the volume and improve the quality of assimilation of educational information by school students. Given the current informational oversaturation, there is a need for certain conditions to be presented to educational information, consisting in the supply of knowledge to students in a visually imaginative way by folding information. This is what visualization technology does. We consider the formation of visualization technology in a historical perspective and the ideas about this technology from different scientists. We also consider the features of teaching school students the visual arts based on visualization technology. We describe the process of translating visually obtained information into a visual series. The visualization technology used in the educational process at the lessons of visual art allows you to reach and engage all students, including “visuals”, “audiles” and “kinestics”. The scheme of organization and assimilation of knowledge in

the process of visualization is given, taking into account the main features of human memory. We provide recommendations for teachers who want to master and apply visualization technology in their educational activities.

Keywords: visualization technology; artistic competence; visual perception; visual thinking; visualization; visual art

For citation: Ryzhkova I.Y. Osobennosti tekhnologii vizualizatsii pri formirovanii khudozhestvennoy kompetentnosti shkol'nikov [Visualization technology features in the formation of school students' artistic competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 184-190. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-184-190 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.¹, образование должно быть направлено на раскрытие художественного потенциала личности, его творческих задатков. Данный документ подтверждает актуальность формирования художественной компетентности школьников.

Формирование художественной компетентности школьников происходит через предметы эстетического характера, которые, в свою очередь, направлены на развитие личности в творческом направлении, что способствует формированию активной жизненной позиции в обществе и образованию креативных качеств. В результате освоения данных предметов формируется творческая нешаблонно мыслящая личность, способная находить оригинальные решения. Приобретенные в процессе учебы основные компетенции являются фундаментом для дальнейшего формирования художественной компетентности и развития творческой деятельности. Формирование художественной компетентности школьников рассматривается в процессе изучения ими предмета «Изобразительное искусство» в рамках школьной образовательной программы. Процесс обучения будет строиться на принципе визуализации.

Современный мир перенасыщен информацией: рекламные щиты, вывески, объявления, световые экраны, различные гаджеты и т. д. Возникает проблема быстрого усвоения, мыслительной переработки и использования полученных знаний. В связи с этим появляется необходимость в интенсификации, то есть в систематизации и «сжатии» информации для быстрого ее усвоения индивидуумом. Технологию интенсификации

Г.К. Селевко классифицирует по направленности на:

- формирование ЗУН;
- обучение всех обучающихся без деления;
- ускоренное обучение [1].

Технологию интенсификации в своей педагогической практике применяли В.Ф. Шаталов и Г.К. Селевко с помощью перевода учебной информации в знаковую и схемную систему. Однако Г.В. Лаврентьев и Н.Б. Лаврентьева утверждают, что данная технология является всего лишь одним из видов технологии визуализации, проявление разнообразий которой гораздо больше. К образам визуализации авторы относят основные элементы зрительного представления: точку, линию, форму, направление, тон, цвет, структуру, размер, масштаб, движение [2]. Данные элементы присутствуют в любом зрительном представлении и влияют на восприятие и усвоение знаний. Задача обучающегося заключается в связывании отдельных основных элементов визуализации в единый цельный образ. Таким образом, технология визуализации представляет собой целую систему, состоящую из:

- учебных знаний;
- способов представления этих знаний;
- средств техники, за счет которых происходит представление знаний;
- психологических приемов, способствующих развитию визуального мышления у обучающихся.

Рассматриваемая технология по своей идее схожа с педагогической концепцией визуальной грамотности, которая была разработана еще в 60-е гг. XX века в Америке. Эта концепция основывается на положениях о значимости визуального восприятия для человека в процессе познания мира и своего места в нем, ведущей роли образа в процессах вос-

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

приятия и понимания, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки [3].

С учетом современной информационной перенасыщенности существует необходимость в предъявлении к учебному материалу определенных условий, заключающихся в подаче знаний обучающимся в визуально-образном виде путем свертывания информации. Этим и занимается технология визуализации.

Концепция свертывания информации прослеживается также в теории содержательного обобщения В.В. Давыдова [3] и теории укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева [4]. Под свертыванием информации нами понимается ее структурирование, обобщение, лаконичное представление. П.М. Эрдннев акцентирует внимание на том, «что наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном» [4]. Получение информации одновременно на всех четырех кодах происходит в процессе творческой деятельности обучающихся на предмете «Изобразительное искусство».

Необходимо также отметить, что умение переводить информацию, полученную устным или письменным путем в визуальный вид, является достаточно трудоемким процессом, сопровождающимся концентрацией внимания, систематизацией получаемой информации, нахождением главного в целом.

Существуют определенные виды визуализации: слуховая, осязательная, обонятельная, зрительная, комплексное применение которых позволяет задействовать все органы чувств, тем самым увеличить область воздействия на обучающегося при освоении им учебной информации.

На уроках изобразительного искусства перечисленные виды визуализации применялись комплексно. Слуховая визуализация выражалась в прослушивании в процессе рисования музыки, прочтении стихов, беседах о прекрасном. Для наилучшего представления о свойствах материала все предметы с художественных постановок разрешалось потрогать, рассмотреть поближе. Тем самым обучающиеся могли ощутить материал, фактуру, его вес, «прочувствовать» форму и т. д. Та-

кой тщательный анализ предмета давал четкое представление о нем и способствовал достижению высоких результатов при его изображении на плоскости листа.

Часть уроков по изобразительному искусству были посвящены натюрмортам с использованием живых цветов и настоящих фруктов и овощей. На данных уроках, прежде чем приступить к изобразительной части, обучающимся предлагалось понюхать цветы, ощутить их аромат, рассмотреть внимательно соцветия, стебли и листья; попробовать кусочек фрукта или овоща; понюхать. Таким образом, был задействован обонятельный вид визуализации.

Такое структурирование образовательного процесса на уроках изобразительного искусства позволяет охватить и задействовать всех обучающихся, включая «визуалов», «аудиалов» и «кинестиков».

«Визуалы» – люди, которые лучше усваивают информацию наглядно, визуально представленную, всю получаемую информацию они мысленно пытаются изобразить. Таким людям характерна активная жестикуляция.

«Аудиалы» лучше усваивают устную речь со всеми подробностями. У таких обучающихся хорошая грамотная речь, они легко делают однотипные задания, однако испытывают сложности при выполнении творческих упражнений [5].

Для «кинестиков» в процессе получения информации важны ощущения, тактильное восприятие. Для них характерна чрезмерная активность и саморазвлекаемость. Они лучше выполняют задания, в которых необходимо проявить себя.

В результате исследований было выявлено, что хорошо учащиеся школьники обладают, кроме основного, еще дополнительным способом восприятия информации, а плохо учащиеся – пользуются только одним основным способом усвоения знаний. В связи с этим, если в образовательном процессе способ подачи информации был не соотнесен со способом восприятия обучающегося, то ему необходимо определенное время для перекодирования полученной информации в привычный для него способ восприятия. К сожалению, в образовательном процессе такого дополнительного времени обучающимся не предоставляется.

В отличие от стандартных приемов подачи информации, технология визуализации учитывает физиологические особенности обучающихся и рассчитана на подачу информации в доступной форме. Совместное использование визуального представления, устной речи, музыкального сопровождения, тактильного и осязательного ощущений позволяет задействовать все органы восприятия обучающихся. Такое полисенсорное восприятие информации дает возможность всем обучающимся получать знания в привычной для него форме и способствует развитию дополнительной для него системы восприятия.

Методологическим фундаментом технологии визуализации являются принципы ее построения: принцип системного квантования и принцип когнитивной визуализации.

Первый принцип основан на особенностях мыслительной деятельности обучающегося: его умении сжимать получаемую информацию, то есть перекодировать в схемы, знаки и тому подобное и последующем раскодировании, расшифровки информации.

Знания будут лучше усваиваться в том случае, когда методы графического представления информации соответствуют мозговым процессам ее хранения и воспроизведения. Физиологом П.К. Анохиным было доказано, что данный процесс происходит не линейно, списком, аналогично речи или письму, а в переплетении слов с символами, звуками, образами, чувствами [6]. Спецификой работы мозга обосновывают свою систему квантового обучения американские ученые-педагоги Б. ДеПортер и М. Хенаки [7]. Их вклад в способы создания моделей учебного материала – это «Карты памяти», «Записи фиксирования и создания», «Метод группирования».

Принцип когнитивной визуализации основан на психологических особенностях человека, исходя из которых качество усвоения знаний повышается, когда наглядность в учебном процессе носит не только иллюстративную, но и когнитивную функцию. Это объясняется тем, что к процессу усвоения знаний присоединяется правое полушарие, отвечающее за «образное» мышление. Следует отметить, что создаваемые опорные сигналы, емко отражающие содержание, систематизируют знания. З.И. Калмыкова выделяет наглядность предметную и абстракт-

ную. Абстрактная наглядность представлена условно-знаковой системой и должна основываться на конкретизации. «При восприятии наглядного материала человек может охватить единым взглядом все компоненты, входящие в целое, проследить возможные связи между ними, произвести категоризацию по степени значимости, общности, что служит основой не только для более глубокого понимания сущности новой информации, но и для ее перевода в долговременную память» [8].

Впервые понятие «визуальное мышление» применил американский психолог Р.Г. Арнхейм, который придавал особое значение наличию «образных явлений в познавательной деятельности» [9]. Он утверждал, что визуальные образы представляют собой не просто наглядные рисунки, отражающие мысли автора, а непосредственный результат мыслительной деятельности. Таким образом, визуальное мышление позволяет задействовать в процессе познавательной деятельности сразу несколько видов визуализации. А.Р. Лурия в результате исследований познавательных процессов особое значение придавал «уму, работающему от зрения – умозрительному» [10].

В процессе изобразительной деятельности для создания у обучающихся «умозрительных» представлений все объекты, задействованные в постановке, преподавателем наглядно объясняются структурированным, формообразующим рисунком с одновременным словесным проговариванием. Было установлено, что именно при таком подходе обучения происходит лучшее понимание, усвоение и переработка информации. В дальнейшем обучающиеся уже самостоятельно используют или переносят в другую область полученные знания.

Было выявлено, что постепенное усвоение формообразующих элементов, каркасного построения объектов на уроках изобразительного искусства способствует выработке у обучающихся единого визуального представления (образа) об объектах. Р.Г. Арнхеймом было четко подмечено, что мышление и восприятие являются взаимодополняющими элементами в процессе визуализации [9].

Схема организации и усвоения знаний в процессе визуализации представлена на рис. 1.

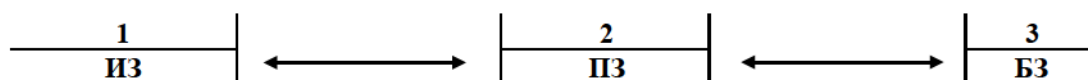


Рис. 1. Схема организации и усвоения знаний

Данная схема состоит из трех звеньев, которые связаны между собой: 1 – имеющиеся знания, ранее полученные (ИЗ); 2 – получаемые знания (ПЗ); 3 – будущие знания, которые еще предстоит освоить (БЗ).

1 и 3 звенья способствуют усвоению получаемых знаний и являются фоном для успешного получения знаний 2 звена.

Из представленной на рис. 1 схемы видно, что процесс обучения происходит с учетом прошлого и будущего, принимая во внимание виды человеческой памяти: оперативную, кратковременную и долговременную.

Технология визуализации учитывает данную особенность памяти. На первоначальном этапе быстро просматривая рисунок, далее обучающийся разглядывает одну деталь за другой, сравнивает их, потом возвращается и просматривает по несколько раз, анализирует их. Многократное повторение данных этапов способствует формированию навыков визуальной деятельности. Данная схема быстро воссоздается при необходимости, даже спустя некоторое время. Исследователи назвали этот процесс «работой визуального мышления» [11].

На уроках изобразительного искусства могут использоваться определенные средства визуального представления: символически-наглядные (Н.А. Резник) [12] и ассоциативные опорные сигналы (В.Ф. Шаталов) [13].

Для наилучшего усвоения информации обучающимися следует в комплексе использовать словесную визуализацию, заключающуюся в проговаривании определений, законов в изобразительном искусстве, этапов выполнения работы и т. д.

Весь процесс восприятия и переработки полученной информации можно разделить на 3 этапа:

- 1) анализ структуры, заключающийся в активном восприятии обучающимися, и определенная подборка учебной информации;
- 2) создание новых образов, характеризующихся умозаключениями обучающихся, направленных на создание целостной системы в рамках заданной задачи;

3) поисковая деятельность, заключающаяся в поиске наиболее оптимального вида визуального изображения (формула, схема, знак, рисунок и др.) для передачи сформированных умозаключений во внешний план [11].

Подготовка учителя к переходу на технологию визуализации

В связи с тем, что учитель, как и школьник, является равноправным субъектом образовательного процесса, то при переходе на новую технологию обучения учителю необходима личностная подготовка к новому. При этом учителю необходимо осуществлять активность в изучении нового, подходить к этому творчески, находить наиболее приемлемые дидактические средства и методические пособия. Структурирование и визуализация образовательной информации происходит по определенному порядку:

- 1) этап выбора информации, ее анализ, структурирование;
- 2) этап поиска главных элементов в учебном материале;
- 3) этап выбора элементов визуализации: символов, знаков, схем;
- 4) этап поиска внутреннего сопоставления и метапредметных связей;
- 5) этап компоновки информации и создания первого варианта ее отражения;
- 6) этап критики предложенного варианта, перекомпоновка;
- 7) этап создания цветного варианта;
- 8) этап представления получившегося визуального средства.

Информация, основанная на принципе визуализации, имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке материала для обучающихся. К таким особенностям относятся следующие.

1. Предметы, задействованные в постановке, выполненные в одной цветовой гамме, воспринимаются гораздо хуже, чем предметы, окрашенные в контрастные цвета.

2. На первоначальном этапе изучения не следует в одной постановке использовать большое количество предметов, что пере-

гружает постановку и, как следствие, ухудшает ее восприятие обучающимися.

3. Не следует задействовать в постановке предметы одной конфигурации и размерности. Желательно использовать предметы с противоположными характеристиками, чтобы обучающиеся уловили различия и самостоятельно отыскивали противоположные отличительные черты каждого из предметов.

4. На первоначальном этапе не следует задействовать в постановках предметы, выполненные в одном материале, лучше показать контрасты и отличительные особенности каждого материала: стекло прозрачное, дерево матовое, металл глянцевый и т. д.

5. Необходимо задействовать тактильный контакт обучающихся с предметами, который имеет особое значение в процессе восприятия. Необходимо, чтобы школьники ощутили, что предметы, выполненные из дерева, на ощупь теплые, из металла, бетона и стекла – холодные. Можно также сравнить предметы по весу.

6. На первоначальном этапе не стоит создавать многоплановые постановки, достаточно задействовать первый, второй и дальний план.

7. Не следует в одной постановке задействовать предметы только вертикально или горизонтально направленные. Для лучшего восприятия в постановке необходимо задействовать как вертикальное, так и горизонтальное пространства.

В целях улучшения понимания и восприятия обучающимися необходимо создавать постановки по мере их усложнения: от простых, в которых задействованы 1–2 предмета, к средним – 2 предмета с включением драпировки, к сложным – 3 предмета и 2 вида драпировки.

Технология визуализации в процессе обучения позволяет увеличить область воздействия на обучающихся при освоении ими учебной информации; учитывает физиологические особенности обучающихся и рассчитана на подачу информации в доступной для них форме, способствует созданию обучающимися «умозрительных» представлений и т. д. Таким образом, благодаря своим особенностям, технология визуализации на уроках изобразительного искусства способствует более эффективному формированию художественной компетентности школьников.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. 156 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
4. Эрдниев П.М. Системность знаний и укрупнение дидактической единицы // Советская педагогика. 1975. № 4. С. 72–80.
5. Болонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
6. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. тр. / АН СССР, Отделение физиологии. М.: Наука, 1979. 454 с.
7. ДеПортер Б., Хенаки М. Квантовое обучение. Разбудите спящего в вас гения. Минск: Попурри, 1998. 384 с.
8. Калмыкова З.И. Развивает ли продуктивное мышление система обучения В.Ф. Шаталова // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 71–80.
9. Арнхейм Р.Г. Искусство и визуальное восприятие / общ. ред. и вст. ст. В.П. Шестакова. М.: Прогресс; ПНЦ РАН, 2000. 64 с.
10. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти (Ум мнемониста). М.: Эйдос, 2019. 88 с.
11. Резник Н.А. Технология визуального мышления // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 127–141.
12. Резник Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 32 с.
13. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

References

1. Selevko G.K. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii* [Modern Educational Technology]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 1998, 256 p. (In Russian).
2. Lavrentyev G.V., Lavrentyeva N.B. *Innovatsionnyye obuchayushchiye tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialistov* [Innovative Educational Technologies in Professional Training of Specialists]. Barnaul, Altai State University Publ., 2002, 156 p. (In Russian).
3. Davydov V.V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii* [Types of Generalization in Teaching]. Moscow, 1972. (In Russian).
4. Erdniyev P.M. Sistemnost' znaniy i ukрупneniye didakticheskoy editsiy [Systematic knowledge and the enlargement of the didactic unit]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1975, no. 4, pp. 72-80. (In Russian).
5. Bolonskiy P.P. *Pamyat' i myshleniye* [Memory and Thinking]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, 288 p. (In Russian).
6. Anokhin P.K. *Sistemnyye mekhanizmy vysshey nervnoy deyatel'nosti: izbrannyye trudy* [Systemic Mechanisms of Higher Nervous Activity: Selected Works]. Moscow, Nauka Publ., 1979, 454 p. (In Russian).
7. DePorter B., Khernaki M. *Kvantovoye obucheniye. Razbudite spyashchego v vas geniya* [Quantum Learning. Wake a Genius Sleeping in You]. Minsk, Popurri Publ., 1998, 384 p. (In Russian).
8. Kalmykova Z.I. Razvivayet li produktivnoye myshleniye sistema obucheniya V.F. Shatalova [Does V.F. Shatalov's learning system develop productive thinking]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1987, no. 2, pp. 71-80. (In Russian).
9. Arnheim R.G. *Iskusstvo i vizual'noye vospriyatiye* [Art and Visual Perception]. Moscow, "Progress", Pushchino Scientific Center for Biological Research of the Russian Academy of Sciences Publ., 2000, 64 p. (In Russian).
10. Luriya A.R. *Malen'kaya knizhka o bol'shoy pamyati (Um mnemonista)* [Little Book on Great Memory (Mnemonist's Mind)]. Moscow, Eydos Publ., 2019, 88 p. (In Russian).
11. Reznik N.A. Tekhnologiya vizual'nogo myshleniya [Technology of visual thinking]. *Shkol'nyye tekhnologii* [School Technologies], 2000, no. 4, pp. 127-141. (In Russian).
12. Reznik N.A. *Metodicheskiye osnovy obucheniya matematike v sredney shkole s ispol'zovaniyem sredstv razvitiya vizual'nogo myshleniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Methodic Foundations of Teaching Mathematics in High School Using Visual Development Tools. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1997, 32 p. (In Russian).
13. Shatalov V.F. Uchit' vseh, uchit' kazhdogo [Teach everyone, teach each and every]. In: Bazhenova I.N. (compiler). *Pedagogicheskiy poisk* [Pedagogical Search]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 560 p. (In Russian).

Информация об авторе

Рыжкова Ирина Юрьевна, аспирант, кафедра педагогики и психологии. Институт развития образования, г. Ижевск, Российская Федерация. E-mail: merian4577@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-4832>

Поступила в редакцию 10.12.2019 г.
Поступила после рецензирования 27.12.2019 г.
Повторное рецензирование 17.01.2020 г.
Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the author

Irina Y. Ryzhkova, Post-Graduate Student, Pedagogy and Psychology Department. Institute of Educational Development, Izhevsk, Russian Federation. E-mail: merian4577@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-4832>

Received 10 December 2019
Reviewed 27 December 2019
Second peer review round 17 January 2020
Accepted for press 21 February 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-191-201
УДК 908(470.326)

Процесс формирования мануфактурных центров Тамбовской губернии в XVIII веке

Андрей Николаевич ЛИТОВСКИЙ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>, e-mail: andreiniklitov@mail.ru

The development process of manufacturing centers of the Tambov Governorate in the 18th century

Andrey N. LITOVSKIY

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>, e-mail: andreiniklitov@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен процесс появления, становления и развития первых суконных мануфактур в Тамбовской губернии во второй половине XVIII века в будущих фабричных центрах и крупнейших торгово-промышленных селах: Рассказово и Бондари, который предопределил лидирующие позиции Тамбовского региона в суконной отрасли страны на протяжении XIX–XX веков. Актуальность темы связана с необходимостью показать историческую обусловленность создания и развития промышленного производства в аграрном регионе при наличии определенной предпринимательской активности отдельных граждан и деятельной поддержки этого направления государственными институтами. Уделено особое внимание характеристике экономического потенциала местности основания новых мануфактур в XVIII веке; личностей купцов-фабрикантов (Олесов, Тулинов, Гарденины, Демидов), выходцев из соседних регионов, основавших в указанных селах первые промышленные предприятия; уточнена хронология возникновения и деятельности суконных фабрик Тамбовской губернии. Подробно описаны материальная база, выпускаемая продукция и используемая рабочая сила, прослежены связи тамбовских предприятий и предпринимателей с мануфактурами в других регионах и государственными ведомствами. В исследовании дана краткая характеристика состояния промышленных сил губернии в пореформенный период (непосредственно перед началом интенсивной индустриализации).

Ключевые слова: мануфактурное производство; суконные фабрики; села Рассказово и Бондари; фабричные и вольнонаемные крестьяне; купцы-фабриканты; государственный заказ

Для цитирования: Литовский А.Н. Процесс формирования мануфактурных центров Тамбовской губернии в XVIII веке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 191-201. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-191-201

Abstract. We consider the process of the appearance, foundation and development of the first broadcloth manufactories in the Tambov Governorate in the second half of the 18th century in the future factory centers and the largest commercial and industrial villages: Rasskazovo and Bondari, which predetermined the leading position of the Tambov Region in the broadcloth industry of the country during the 19-20th centuries. The relevance of the study comes from the need to establish the historical conditionality of the origin and development of industrial production in the agricultural region with entrepreneurial activity of certain citizens and active state support of this direction. We pay special attention to the economic potential characteristic of the region for new manufactories creation in the 18th century and merchants-manufacturers personalities (Olesov, Tulinov, the Gardenins and Demidov) from neighboring regions, who founded the first factories in the considered villages. We specify the chronology of the founding and activity of the broadcloth factories of the Tambov Governorate. We describe in detail the material infrastructure, manufactured

products and used labor; we trace the communications of Tambov factories and manufacturers with other regions and government departments. The study provides a status summary of the governorate's industry in the post-reform period (preceding the beginning of intensive industrialization).

Keywords: manufacturing; broadcloth factories; Rasskazovo and Bondari villages; factory and civilian peasants; merchants-manufacturers; government procurement

For citation: Litovskiy A.N. Protsess formirovaniye manufakturnykh tsentrov Tambovskoy gubernii v XVIII veke [The development process of manufacturing centers of the Tambov Governorate in the 18th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 191-201. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-191-201 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Процесс зарождения и развития промышленности в Российском государстве имеет обширную историографию. Исследователи многократно обращались к данной теме, начиная с XIX века. Достаточно вспомнить труд М.И. Туган-Барановского: «Русская фабрика в прошлом и настоящем» [1] или работу коллектива авторов: «Фабрично-заводская промышленность и торговля в России» [2], которая затронула историю возникновения и развития основных отраслей промышленности. Уже во второй половине XIX века издаются библиографические справочники, содержащие обширные списки литературы и документальных источников, посвященных истории промышленности, торговли и финансов [3].

Достаточно хорошо изучены как общие вопросы возникновения и первого этапа развития российской промышленности, так и ее отдельные отрасли, в том числе мануфактурная¹ с ее главной составляющей – суконной промышленностью [4]. Исследователи советского времени продолжали заниматься данным вопросом, вводя в оборот новые архивные источники по истории суконного производства [5].

На региональном уровне степень изученности темы истории промышленности и ее отдельных отраслей выглядит неравномерно. Если в экономически и административно тесно связанной с Тамбовским регионом Воронежской губернии процессы возникновения, становления и развития суконной промышленности в XVIII веке постоянно изучаются [6–8], то аналогичные работы тамбовских исследователей ограничиваются концом XIX – началом XX века [9–11]. Отдельными историками и краеведами, в част-

ности, Э.А. Морозовой по с. Рассказово [12, с. 60–64] или авторским коллективом (С.С. Федоров, В.А. Веллинг, Г.Н. Ступникова) по с. Бондари [13, с. 11–110] сделаны попытки проследить историю мануфактурной промышленности указанных сел с XVIII века. Однако в целом данный вопрос все еще остается малоизученным.

Являясь типичным аграрным регионом Российской империи, Тамбовская губерния до периода интенсивной индустриализации 1870–1890-х гг. [14, с. 357] обладала промышленностью, почти полностью направленной на переработку продукции сельского хозяйства. В северных уездах к этому добавлялся лесной промысел [15, с. 21–23]. Основными ее отраслями стали: для растениеводства – винокуренное, свеклосахарное, табачное, мукомольно-крупяное и маслобойное производство; для животноводства – суконное, салотопенное и мыловаренное, кожевенное².

В некоторых видах промышленности губерния занимала лидирующую позицию. Так, по производству спирта в 1884 и 1890 гг. Тамбовская губерния была первой среди губерний, ныне входящих в Российскую Федерацию. По производству свекловичного сахара в 1884 г. отстала лишь от Курской губернии. Махорки больше, чем в Тамбовской губернии, производили в тот период только в Ярославской. По объему суконного производства в 1884 г. Тамбовская губерния стояла на пятой позиции, в 1890 г. поднялась на третью, уступив признанным лидерам центрально-промышленного региона – Московской и Санкт-Петербургской губерниям [16, с. 497, 596, 613; 17, с. 9, 591–592, 700]. При этом две из трех (1-я и 3-я) крупнейших су-

¹ Обзор различных отраслей мануфактурной промышленности в России. Т. 1–3. СПб., 1862–1865.

² Памятная книжка Тамбовской губернии. 1894 г. Тамбов, 1894. С. 189–190.

конных фабрик Империи находились на Тамбовщине и принадлежали «Торговому дому братьев М.В. и В.Т. Асеевых»³.

Из упомянутых выше промышленных производств некоторым особняком стояла суконная отрасль, так как для ее качественного функционирования в большом количестве требовалось сырье, не производимое в Тамбовской губернии, особенно шерсть тонкорунных овец (и иных животных), выращиваемых в южных и юго-восточных областях России. Имевшиеся в губернии в ряде помещичьих хозяйств стада тонкорунных овец не могли обеспечить полные потребности производства⁴, вследствие чего возникла необходимость закупать, производить и перерабатывать тонкую шерсть в других регионах. Для этого, как и для безостановочного активного сбыта готовой продукции, требовались определенные предпринимательские способности и обширные торгово-производственные связи, выходившие за пределы внутригубернских контактов владельцев частных предприятий, перерабатывавших местное сельскохозяйственное сырье.

Овцеводством, являвшимся основной отраслью Тамбовского скотоводства, занимались фактически в каждом крестьянском и помещичьем хозяйстве. В 1871 г. в хозяйствах губернии имелось 1800263 головы овец, из них 204113 тонкорунных (годом ранее 1615725 простых или крестьянских и 192674 тонкорунных). Для сравнения, лошадей: 796672 головы (в 1870 г. – 850915 голов)⁵, рогатого скота – 463462 головы, свиней – 401529 голов, коз – 7239 голов. Данная пропорция сохранялась с XVIII века. Так, в 1735 г. в хозяйствах крестьян с. Рассказово, крупнейшего сельского поселения Тамбовского уезда, имелось 6155 овец, 2174 лошади, 1282 коровы, 2365 свиней, 197 коз⁶.

Большое количество овец, производивших грубую шерсть, и крупные тонкорунные

стада в помещичьих экономиях позволяли содержать в губернии во второй половине XVIII века некоторое количество небольших помещичьих сукновален наряду с крупными посессионными фабриками⁷.

В первой половине XIX века практически все помещичьи сукновальни, не сумев приспособиться к повышенным требованиям на качество и количество суконной продукции и не выдержав конкуренции с крупными предприятиями, закрылись [18, с. 206]. К концу 1880-х гг. были окончательно ликвидированы все суконные производства, кроме фабрик, находившихся в районе с. Рассказово (в том числе мануфактуры в с. Тулиновка в 23 верстах от него, принадлежавшей рассказовским купцам) и в с. Бондари Тамбовского уезда. Продолжила действовать также фабрика С.П. Суворова в с. Ширингуши Спасского уезда, основанная в 1817 г.⁸ [8] при участии капиталов и родственных связей владельцев рассказовских и тулиновской фабрик [12, с. 62].

Со второй половины XVIII века на протяжении полутора веков села Рассказово и Бондари являлись основными центрами суконной промышленности Тамбовской губернии. В начале XX века суконное производство на Бондарской фабрике братьев Ляпиных пришло в некоторый упадок⁹ [10, с. 41] по ряду причин, таких как снижение предпринимательской активности ее владельцев из-за их болезней и смерти [19, с. 464], слабого управленческого аппарата, отсутствия модернизации производства, неумения работать в условиях изменившегося промышленно-фабричного законодательства, повышенной конкурентной борьбы, потери значительной части рынка сбыта, отставания в развитии дорожно-транспортной сети в данном районе. Вследствие этого выработка суконной продукции постоянно падала, фабрика длительное время простаивала¹⁰, что, в итоге, поставило ее на грань банкротства. Не сумев из-

³ Фабрично-заводская промышленность в период 1913–1918 гг. Таблицы // Труды ЦСУ. Т. XXVI. Вып. 2. М., 1926. С. 32–33, 36–37.

⁴ Военно-статистическое обозрение Российской империи, издаваемое по Высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального Штаба. Т. 13. Ч. 1. Тамбовская губерния. Спб., 1851. С. 76–77.

⁵ Памятная книжка Тамбовской губернии на 1873 год. Тамбов, 1894. С. 27, 145.

⁶ ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. И-18. Оп. 1. Д. 12. Л. 198–200.

⁷ РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 1355. Оп. 1. Д. 1574, 1575, 1590, 1591, 1592, 1649, 1650.

⁸ Ширингушская фабрика. Зубова Поляна. Республика Мордовия. Историко-этнографический сайт. URL: <http://www.zubova-poliana.ru/shiringushi.htm> (дата обращения: 02.09.2019).

⁹ Сборник-календарь Тамбовской губернии на 1903 год. Тамбов, 1903. С. 86.

¹⁰ Народная Нива. Тамбов. 1913. 5 нояб.

менить ситуацию, наследники Ляпиных перед Первой мировой войной продали производство фабриканту М.М. Кузнецову¹¹. Однако достичь прежних успехов новым владельцам уже не удалось, в результате чего главным центром суконной промышленности губернии осталось с. Рассказово, прозванное «Тамбовским Манчестером» [20], с несколькими суконными фабриками.

Приоритет в развитии суконного производства в селах Рассказово и Бондари, проявившийся еще в XVIII веке, не был случайным. Он стал возможен благодаря наличию схожих благоприятных условий, имевших при этом незначительные отличия друг от друга.

Село Рассказово, основанное в 1697 г. как поселение дворцовых крестьян, в течение двух десятилетий стало крупнейшим сельским поселением Тамбовского уезда. Крестьяне села с 1702 г. были обязаны платить в казну натуральные или денежные подати и при этом имели право заниматься любым ремеслом и торговлей¹². При большом количестве населения и возникшем дефиците пахотных земель занятие ремеслом и торговлей стало вынужденной мерой. Также из-за географического положения значительное развитие в Рассказово получило скотоводство с переработкой и реализацией его продукции. Река Лесной Тамбов, на берегу которой основано село, в своем течении сильно меандрирует, образуя заболоченные долины, непригодные для земледелия и покрытые естественной луговой растительностью, необходимой для кормления скота.

Кроме того, Рассказово находилось на перекрестке двух дорожных трактов: Большой Пензенской и Старой Казачьей (или Хоперской) дороги, что делало его торгово-транспортным узлом с одним дневным переходом от г. Тамбов. Вышеуказанные обстоятельства способствовали развитию села в ремесленно-торговом направлении, постепенно привлекая и иногороднее купечество, в том числе занимавшееся мануфактурной торговлей. Местное население (включая близлежащие населенные пункты), имея многотысячные стада овец, в большом коли-

честве производило шерсть и изделия из него: крестьянское сукно, кошмы, войлок, вязанные изделия и т. д. Все это сделало суконно-мануфактурное ремесло и торговлю одним из основных видов деятельности местных жителей [21, с. 15-16, 29-30, 32, 34-35].

Первым промышленным предприятием в Рассказово стал винокуренный завод московского купца 1-й гильдии Афанасия Никитовича Демидова (около 1697–1753) [22, с. 7], существовавший уже в 1740 г.¹³ При заводе числилось 49 душ и 38 лошадей. Поскольку село являлось сборным пунктом для доставки хлеба из восточной и юго-восточной частей уезда и переправки его на другие хлебные рынки, то и цена зерна здесь была несколько ниже. Это и послужило выбором места для строительства нового завода, для которого владелец перевел ряд семей не только из Тамбовского, но и из Московских и Рязанских уездов¹⁴.

Через некоторое время другой московский купец Михаил Павлович Олесов приобрел в д. Богословка (левобережная владельческая часть Рассказово) земельный участок и открыл стекольный завод¹⁵, производивший тару для винокуренного завода. Рассказово находится на границе степи с черноземной почвой и леса с песчаной, поэтому сырья для производства стекла имелось в достаточном количестве.

М.П. Олесов имел тесные контакты с воронежским купцом-мануфактурщиком Яковом Васильевичем Тулиновым (около 1730–1787) [12, с. 60]. Я.В. Тулинов был выходцем из купеческой династии, основанной его дедом Максимом Мелентьевичем (или Сергеевичем) Тулиновым (1682 – после 1763), выкупившим с компаньонами в 1726 г. суконную фабрику в Тавровской крепости [23], а позже из своей части основавшим мануфактуру в с. Рамонь Воронежской губернии. Сын М. Тулинова Василий (1708 – после 1767) и внуки Иван (1733–1764) и Василий (1738–1813) продолжили суконное дело в Воронежской губернии, а старший внук Яков расширил семейный бизнес в Тамбове [24, с. 18-32].

¹¹ Тамбовский земский вестник. Тамбов. 1917. 14 янв.

¹² Известия Тамбовской Ученой Архивной комиссии. Вып. 34. Тамбов, 1892. С. 139.

¹³ ЦГАМО (Центральный государственный архив Московской области). Ф. 205. Оп. 2. Д. 42. Л. 612-612об.

¹⁴ РГАДА. Ф. 350. Оп. 2. Д. 3502. Л. 499-504.

¹⁵ РГАДА. Ф. 277. Оп. 16. Д. 109. Л. 190б.

Наличие недорогой сырьевой базы, населения, знакомого с суконным производством, крупного дорожно-торгового тракта, участка земли в собственности, приобретенного для стекольного завода, способствовало решению Я.В. Тулинова и М.П. Олесова открыть новую совместную суконную фабрику в предместье с. Рассказово – деревне Богословке.

22 марта (3 апреля) 1754 г. по указу императрицы Елизаветы купцам разрешалось завести суконную фабрику с употреблением собственного капитала в размере 10000 рублей. 50 % земли от своего стекольного завода М.П. Олесов по купчей передал в пользование Я.В. Тулинову, так как на этих землях открывали совместную фабрику. Фабрику открыли на 12 станах, на 10 из которых производили сукно, на двух – каразей. Сукна и каразей изготавливали как для нужд армии (со сдачей в Воронежский магазин-цейхгауз), так и для вольной продажи.

Фабрикантам дозволялось покупать крестьян с землями и без, а также нанимать рабочих людей, мастеровых, приказчиков и учеников. Шестерых мастеровых разных специальностей на время обучения местных специалистов выписали с фабрик В. и И. Постоваловых, И. Гарденина, М. Тулинова (по 2 от каждого). Сами владельцы, все фабричные служащие и члены их семей освобождались от военной службы. Для осуществления правовых и надзорных функций к фабрике прикреплялись четыре человека от гражданских служб и полицейской должности, с освобождением их дворов от постоев. Сырье разрешалось беспрепятственно покупать по всей территории России и за границей¹⁶.

Для валяния сукон к новой фабрике приобрели мучную мельницу. Возможно, имелась в виду крупная мельница А.А. Анфимова, упомянутая в переписи 1714 г.¹⁷ Также фабрике отдавалась в вечное владение с уплатой положенного годового оброка с участком земли и лесом мельница при с. Царевка, на реке Нару-Тамбов, принадлежащая Тамбовской провинциальной канцелярии. Мельницы при фабриках играли функцию механического двигателя, а водный пруд при них служил производственным целям. Государственный лес для строительных нужд тоже

разрешалось разрабатывать. 10-процентный налог с капитала к фабрике не применялся, от постоянной повинности она освобождалась. Оставлялись лишь необходимые государственные пошлины на разные операции и сделки. Все это компенсировалось пониженной ценой на продукцию, сдаваемую на армейские нужды. На фабрике предписывалось завести караульную и пожарную службы.

К каждому суконному стану приобреталось по 42 души, к каразейным – по 15 душ мужского пола, а женского – столько, сколько было при мужчинах. В фабричные работы употреблялось лишь треть персонала, остальные задействовались на крестьянских работах, так как фабрика должна была обеспечивать продовольствием себя сама. Таким образом, к фабрике приписывалось 450 посессионных рабочих. Количество свободных мастеровых и работных людей не регулировалось.

В качестве стимулирующей меры Мануфактур-коллегия сделала в Правительственный Сенат донесение с просьбой рассмотреть возможность выдачи фабрикантам денежного аванса в размере 1/3 стоимости от заявленного количества выработанной годовой продукции. По открытию фабрики и началу работ владельцам предписывалось подать соответствующий рапорт в Мануфактур-коллегию. Также необходимо было подавать дважды в год (в январе и июле) сведения о состоянии производства, выработке продукции и капиталовороте; о расширении фабрики, новых постройках и использованном материале; о числе мастеровых, наемных рабочих и покупных людях; о приобретенных землях и др. Образцы сукон и каразей предоставлялись для проверки в Мануфактур-коллегию.

На новую суконную фабрику перевели крестьян из различных уездов империи. В частности, ряд крестьян В.М. Тулинов купил в 1754 г. у А.И. Неплюева в д. Рузановка Хоперского стана Нижнеломовского уезда и перевел на часть фабрику сына. Люди брались и у других владельцев в соседних поселениях по берегам рек Хопра и Пяши. География рабочих, переведенных М.П. Олесовым и Я.В. Тулиновым на фабрики, очень широка: Пенза, Тамбов, Воронеж, Рязань, Шацк, Михайлов, Пошехонье, Москва, Кашира, Переславль-Рязанский, Пронск. Также

¹⁶ РГАДА. Ф. 277. Оп. 16. Д. 109. Л. 19-28об.

¹⁷ РГАДА. Ф. 1209. Оп. 1. Д. 1142. Л. 890об.

фабриканты унаследовали после смерти А.Н. Демидова и его крестьян¹⁸.

С начала своего основания фабрика ежегодно поставляла в казну от 10000 до 20000 аршин сукна¹⁹. Через некоторое время, с дозволения Мануфактур-коллегии, ее разделили на две части. В документах 3-й ревизии в декабре 1763 г. фабрики записаны как самостоятельные предприятия²⁰.

В последней четверти XVIII века Яков Тулинов стал крупнейшим Тамбовским фабрикантом. К 1782 г. в его собственности имелись:

- лесная суконная фабрика на речке Могилынке (близ с. Татаново, Тамбовского уезда) с сукновальной мельницей и земельным наделом в 1667 десятин 1554 сажени; при фабрике имелось 95 душ мужского пола и 96 – женского, живших в 16 дворах²¹;

- деревянная суконная фабрика в г. Тамбов между реками Цна и Студенец в 4-й части в Полковой слободе²²;

- бумажная фабрика и водяная мельница в г. Моршанск с 81 рабочим; мельница выполняла несколько функций: хлебомольную, сукновальную, пильную, валяльную, толченую²³.

Помимо названных, Я.В. Тулинову совместно с братьями²⁴ с 1769 г. принадлежала суконная фабрика в д. Горы Егорьевского уезда Рязанской округи [25, с. 9, 93].

С 1771 г. Богословская фабрика Я.В. Тулинова формально вошла в состав Воронежской мануфактуры [5, с. 259] для наиболее четкого контроля над поставкой обязательных сукон в казну. По указу 1791 г. все фабрики Тулиновых были обязаны поставлять 58380 аршин сукна [4, с. 64].

После смерти Я.В. Тулинова его наследники²⁵ Василий (около 1754–1800) и Михаил (около 1758–1830) [12, с. 62] стали владельцами суконных фабрик. К 1797 г. Богослов-

ская и Могилынская фабрики вырабатывали от 36 до 40000 аршин сукна. На Богословской фабрике имелось 52 души крепостных и 4 приписных, на Могилынской – 107 крепостных (на начало 1797 г.), а вместе с вольными – 937 человек (в середине 1797 г.).

В работе находилось от 35 до 40 суконных станов в Рассказово, от 15 до 20 – на лесной фабрике. Общий оборот фабрик составлял 80000 руб., из них на покупку материалов и денежное содержание рабочим – 50000 руб.²⁶

Фабрика М.П. Олесова после его смерти перешла к сыну Петру Михайловичу²⁷. В 1797 г. на фабрике работало: крепостных – 47 мужского и 46 женского пола, приписных – 11 мужского, 8 женского пола²⁸. Сукна вырабатывалось 15000 аршин, из него по указу 1791 г. в казну отдавалось 2257,5 аршина [4, с. 64]. В работе находилось от 24 до 30 станов. Всего на фабрике трудилось вместе с вольными около 450 человек. В летнее время большинство вольных увольнялось с фабрик для полевых работ. В 1798 г. П.М. Олесов продал свою суконную фабрику Тамбовскому 1-й гильдии купцу Матвею Алексеевичу Малину (1749–1818) за 25000 руб.²⁹ Стекольный завод М.П. Олесова к этому времени уже не действовал.

Фабрики Василия и Михаила Тулиновых в 1798 г. окончательно отделились от Воронежской мануфактуры [5, с. 259], а сами купцы переписались в Тамбовское 1-й гильдии купечество [12, с. 64]. В 1802–1803 гг. между М.Я. Тулиновым, его племянником Андреем Васильевичем Тулиновым (около 1776–1844) и другими наследниками прошел процесс по разделу семейного имущества³⁰, в результате чего за А.В. Тулиновым закрепили фабрику в Богословке, за М.Я. Тулиновым – Лесную суконную фабрику на реке Могилынке, иные претенденты получили денежное удовлетворение.

Другим центром суконной промышленности Тамбовской губернии в XVIII веке стало с. Бондари, Тамбовского уезда, расположенное в 35 километрах севернее села Рассказово. По своему географическому поло-

¹⁸ РГАДА. Ф. 350. Оп. 2. Д. 3512. Л. 654об-670.

¹⁹ РГАДА. Ф. 277. Оп. 16. Д. 54. Л. 13-13 об.

²⁰ РГАДА. Ф. 350. Оп. 2. Д. 3512. Л. 660, 664об.

²¹ РГАДА. Ф. 1354. Оп. 490. Ч. 1 (Алфавит генерального межевания Тамбовского уезда). Л. 47об.; Ф. 1355. Оп. 1. Д. 1649. Л. 6.

²² Известия Тамбовской Ученой Архивной комиссии. Вып. 45. Тамбов, 1901. С. 43.

²³ Там же. С. 51-52.

²⁴ РГАДА. Ф. 277. Оп. 16. Д. 54. Л. 14-15об.

²⁵ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 12. Оп. 1. Д. 242. Л. 58.

²⁶ РГАДА. Ф. 277. Оп. 2. Д. 603. Л. 1-4об.

²⁷ ГАТО. Ф. 12. Оп. 1. Д. 242. Л. 66.

²⁸ РГАДА. Ф. 277. Оп. 16. Д. 54. Л. 13-13 об.

²⁹ Там же. Д. 109. Л. 51-52.

³⁰ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 16. Оп. 1. Д. 26, 40.

жению данная местность находилась в лесостепной зоне к востоку от большого Ценского леса. В долинах рек Керши и Большого Ломовиса, гораздо больше, чем в окрестностях Рассказово, присутствовали крупные балки и овраги с большим перепадом высот, покрытые луговой и кустарниковой растительностью (иногда небольшими участками леса), пригодные для крестьянского скотоводства [26, с. 46, 126, 128].

В 1741 г. по распоряжению Сената образовали особую комиссию для выработки регламента для суконных фабрик. Комиссия предписывала улучшить овчарные заводы и увеличить их количество в Тамбове, Пензе, Симбирске. Чтобы заинтересовать крестьян и иных лиц данной отраслью скотоводства, предлагалось оказывать им надлежащую помощь и завезти из заграницы новые породы овец, распространив их особенно в окрестностях Тамбова [4, с. 28, 31]. Увеличение количества и качества производимого сырья, а также удешевление его стоимости, по мнению комиссии, должно было способствовать развитию суконной промышленности и поставке готового сукна на военные и иные казенные нужды.

На начало XVIII века земли в бассейнах рек Керша и Большой Ломовис на территории современных Бондарского и восточной части Тамбовского районов находились в вотчинном владении епископа Тамбовского и Козловского Игнатия (Шангина) и митрополита Рязанского и Муромского Стефана (Яворского)³¹. После ареста Игнатия, упразднения Тамбовской епархии и подчинения ее Рязанской митрополии туда же перешли и все церковные земли.

8 сентября 1725 г. указом императрицы Екатерины I барону В.П. Поспелову [27, с. 621-622] пожаловали земли бывшего епископа Игнатия. В ноябре 1726 г., в соответствии с присланным в Тамбов указом, жалованное имение В.П. Поспелову было отказано служащими Вотчиной коллегии. В декабре 1734 г. собственнику по его челобитью в Главной Дворцовой канцелярии выдали выпись с Тамбовских переписных и межевых книг для предоставления в Вотчинную коллегию, подтверждающих его право на име-

ние, так как прежние документы обнаружить не удалось³².

В период с 1735 по 1745 г. из имения тестя В.П. Поспелова генерала Ивана Ильича Дмитриева-Мамонова, из деревни Мошеной Ливенского уезда перевели ряд крестьян³³, поселив их в созданной деревне Бондыри (Бондари), на левом берегу р. Большой Ломовис. Впоследствии деревня получила второе название по имени жены В.П. Поспелова, Анастасии Ивановны, и построенной ей церкви в честь мученицы Анастасии Узорешительницы – село Анастасьевское [13, с. 7].

Супругам Поспеловым к 1740-м гг. принадлежали: часть с. Богородицкое (Малая Талинка), с. Спасское (Большая Талинка), с. Троицкое (Керша), д. Бондари, д. Арзамас, д. Казыванье³⁴.

По данным 2-й ревизии на 1745 г., в д. Бондари проживало 270 душ мужского пола³⁵. Основными видами хозяйственной деятельности в имении Поспеловых являлись растениеводство (рожь, овес, гречиха, пшеница, конопля, просо, горох) и животноводство. В среднем на двор имелось 4,4 лошадей, 3,6 коров, 14,9 овец, 0,5 коз, 6,9 свиней и 16,5 кур. Примерно четверть дворов занималась пчеловодством. Осенью 1750 г. имение Поспеловых пришло в упадок. Большая его часть (пять населенных пунктов) была конфискована в казенное ведомство [28, с. 193, 198, 202, 205]. А.И. Поспеловой выделили с. Анастасьевское и несколько частей в других селах [29, с. 44].

В 1753 г. А.И. Поспелова продала с. Бондари и остальное имение «воронежским купцам суконной фабрики содержателям» Ивану, Якову и Андрею Потаповичам Гардениным за 11000 руб. [13, с. 12].

Семья Гардениных имела тесные связи с семьей фабрикантов Тулиновых. Именно они являлись одними из тех компаньонов (а конкретно, Потап Никитович Гарденин 1689–1746 [7, с. 131]), с кем Тулиновы начали суконное производство в совместно приобретенной казенной Тавровской суконной мануфактуре в 1726 г. [6, с. 3] с положенным капиталом в 10000 р. В 1729 г. фабрику раз-

³² Известия Тамбовской Ученой Архивной комиссии. Вып. 14. Тамбов, 1887. С. 63-64.

³³ РГАДА. Ф. 350. Оп. 2. Д. 3503. Л. 11.

³⁴ Там же. Д. 3509. Л. 96.

³⁵ Там же. Д. 3503. Л. 113.

³¹ РГАДА. Ф. 350. Оп. 2. Д. 3884. Л. 106-2.

Таблица 1

Экономические примечания Тамбовского уезда. Краткая сводка Бондарских фабрик

Владения	П.Я. Гарденин, поручик	Н.Я. Гарденин	И.Я. Гарденин	Я.И. Гарденин, секретарь
Здания: рабочие палатки (корпуса)	2 на каменном фундаменте (1 двухэтажная)	2 (1 каменный)	4 каменных 2 деревянных на каменном фундаменте	2 каменных (1 двухэтажный)
кладовые амбары с материалами	2 деревянных одноэтажных	3 деревянных	3 деревянных	2 деревянных
Станы	30 (по 15 в корпусе)	28 (по 14 в корпусе)	58	35
Крестьяне: фабричные вольнонаемные	97 50	117 до 40	469 до 50	345 имеются
Продукция (аршин): сукно каразен	11600 3000	12600 4800	49300 21000	33000 7000

делили между совладельцами, и П.Н. Гарденин начал собственное суконное производство. На 1736 г. за ним в Воронеже числилась суконная фабрика при 154 рабочих [8, с. 95].

В 1753 г.³⁶ братья Иван (около 1718–1794), Яков (до 1720–1797) и Андрей (около 1722–1776) Гарденины [18] в купленном ими с. Бондари завели суконную фабрику, которую к моменту проведения 3-й ревизской сказки поделили на три части, где братьям принадлежало, соответственно, 169, 208 и 172 крестьянина³⁷. Также у указанных владельцев имелась сукновальная мельница на р. Керша у с. Бычки³⁸. После смерти Андрея Гарденина его фабрику унаследовала жена Авдотья Федосеевна³⁹ с малолетним сыном Дмитрием (около 1765 – после 1826). Дмитрий Андреевич в 1796 г. заложил фабрику своим двоюродным братьям, после чего она перешла к сыну Якова Потаповича – Ивану (около 1741 – до 1803) [13, с. 28].

В 1791 г. Яков Потапович передал свою фабрику⁴⁰ в Бондарях детям Петру (около 1758 – около 1805), Николаю (около 1759–1799) [13, с. 28] и Ивану. Фабрика И.П. Гарденина перешла по наследству к его внуку Якову Ивановичу (около 1770–1838)⁴¹. Наследники Я.П. Гарденина разделили между собой мануфактуры, доведя к 1796 г. их об-

щее количество до 4-х⁴². К 1803 г. фабрик в Бондарях стало 5, так как наследники И.Я. Гарденина, сын Онуфрий (1765–1832) и дочь Елизавета вместе с мужем Воронежским 1-й гильдии купцом Титовым Иваном Михайловичем (около 1760–1831) [30, с. 69], дед которого Иван Данилович (1681–1754) [8, с. 42–43, 94] был еще одним совладельцем Тавровской фабрики в 1726 г., разделили на две части фабрику отца⁴³.

Во второй половине XVIII века Гарденины являлись одними из ведущих суконных фабрикантов Империи. Им принадлежал ряд фабрик с именьями в Воронежской, Тамбовской, Рязанской губерниях [7, с. 131]. Бондарские фабрики являлись филиалом общей Воронежской мануфактуры (как и фабрики Тулиновых), и их продукция включалась в общую ведомость. Мануфактура обязывалась с 1791 г. сдавать в казну 54337,5 аршин сукна [4, с. 64].

Экономические примечания Тамбовского уезда дают краткое описание четырех Бондарских фабрик⁴⁴ (табл. 1).

В первом десятилетии XIX века все суконные фабрики Гардениных пришли в упадок из-за дробления их между наследниками, большинство из которых обладало слабыми предпринимательскими навыками. В результате этого значительно уменьшаются размеры предприятий и падают объемы производства, в то время когда основные конкуренты его наращивают. В 1810-х гг. большая часть

³⁶ РГАДА. Ф. 1355. Оп. 1. Д. 1650. Л. 87об.

³⁷ Известия Тамбовской Ученой Архивной комиссии. Вып. 40. Тамбов, 1895. С. 95.

³⁸ РГАДА. Ф. 1355. Оп. 1. Д. 1649. Л. 13об.

³⁹ Там же. Л. 14.

⁴⁰ ГАТО. Ф. 12. Оп. 1. Д. 245. Л. 53.

⁴¹ Там же. Д. 244. Л. 48.

⁴² РГАДА. Ф. 1355. Оп. 1. Д. 1650. Л. 86–87об.

⁴³ РГИА. Ф. 1293. Оп. 168. Д. 75. Л. 1.

⁴⁴ РГАДА. Ф. 1355. Оп. 1. Д. 1650. Л. 86–87об.

мануфактур Гардениных простаивала и перешла к другим владельцам за исключением двух фабрик Я.И. Гарденина [7, с. 133].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что к концу XVIII века в Тамбовской губернии окончательно сформировались два крупных близкорасположенных центра суконного производства, благодаря

чему произошло образование таких нетипичных для выраженного сельскохозяйственного региона административных единиц, как торгово-промышленные села, а сама губерния во второй половине XIX века заняла лидирующие позиции в суконной отрасли Российской империи.

Список литературы

1. *Туган-Барановский М.И.* Русская фабрика в прошлом и настоящем. Т. 1. Спб., 1900.
2. *Фабрично-заводская промышленность и торговля в России* / под ред. Д.И. Менделеева. Спб., 1896.
3. *Указатель материалов для истории торговли, промышленности и финансов, в пределах Российской империи* / сост. П.О. Черневский. Спб., 1883.
4. *Суконная промышленность в России* / сост. Н.Г. Николаев. Спб., 1900.
5. *Певзнер И.В.* Развитие суконной промышленности России в 60-х гг. XVIII – начале XIX в. (К вопросу о социальной природе мануфактур): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1987.
6. *Валукинский Н.В.* Суконные фабрики крепостного времени в Воронежской губернии. Воронеж, 1926.
7. *Акиншин А.Н.* Суконная промышленность Воронежа первой половины XIX века // История заселения и хозяйственного освоения Воронежского края в эпоху феодализма / отв. ред. В.П. Загорский. Воронеж, 1987. С. 122-143.
8. *Павличенко О.И.* История зарождения и развития предпринимательского слоя в Воронежском крае. XVII – середина XIX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2015.
9. *Вульферт И.К.* Краткий обзор фабрично-заводской промышленности Тамбовской губернии и очерк развития нашего специального законодательства о рабочих // Сборник-календарь Тамбовской губернии на 1903 год. Тамбов, 1903. Раздел VII. С. 6-10.
10. *Голубинский А.А.* Краткий обзор фабрично-заводской промышленности Тамбовской области за 1910 год. Тамбов, 1912.
11. *Житин Р.М.* Промышленность Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX века. Тамбов: ТОГБУК «ТОУНБ», 2015.
12. *Морозова Э.А.* Особенности социально-демографического облика населения торгово-промышленного села в первой половине XIX века (на примере с. Рассказово Тамбовской губернии): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2003.
13. *Федоров С.С., Веллинг В.А., Ступникова Г.Н.* Бондари. Историко-генеалогические очерки. М., 2018.
14. *Иванова Р.К.* Индустриализация // Большая Российская энциклопедия. Т. 11. М., 2008. С. 357.
15. *Юрин Н.Т.* Леса, лесной промысел и лесное хозяйство в Тамбовской губернии. Тамбов, 1913.
16. *Указатель фабрик и заводов Европейской России и Царства Польского* / сост. П.А. Орлов. Спб., 1887.
17. *Указатель фабрик и заводов Европейской России и Царства Польского* / сост. П.А. Орлов, С.Г. Будагов. Спб., 1894.
18. *Очерк мануфактурно-промышленных сил Европейской России, служащий текстом промышленной карты* / сост. П.А. Крюков. Спб., 1853.
19. *Воронежская энциклопедия* / под ред. М.Д. Карпачева и др. Т. 1. Воронеж, 2008.
20. *Катаев И.М.* Аграрное движение в 1905 г. в Тамбовской губернии // Пролетарская революция. № 6. М., 1924. С. 109.
21. *Литовский А.Н.* Крестьянское предпринимательство в селе Рассказово Тамбовской губернии в конце XVIII – начале XX века. Тамбов, 2015.
22. *Материалы для истории московского купечества. Т. 2: [Сказки выборных по 3-й ревизии]* / сост. Н.А. Найденов. М., 1885.
23. *Галкин В.В.* Суконный бизнес в Воронеже в 18–19 вв. Персональный сайт д. э. н. Галкина В.В. URL: <http://vadim-galkin.ru/business-basics/voronezhskij-biznes/sukonnyj-biznes-v-voronezhe-v-18-19-vv/> (дата обращения: 27.08.2019).
24. *Акиншин А.Н., Ласунский О.Г.* Воронежское дворянство в лицах и судьбах: историко-генеалогические очерки с приложением Перечня дворянских родов Воронежской губернии. Воронеж, 1994.
25. *Повалишин А.Д.* Рязанские помещики и их крепостные. Рязань, 1903.
26. *Бондарская энциклопедия* / науч. ред. В.В. Канищев. Тамбов, 2013.
27. *Русский биографический словарь* / сост. А.А. Половцев. Т. 14. Спб., 1910.

28. Тихонов Ю.А. Дворянская усадьба и крестьянский двор в России XVII–XVIII вв.: сосуществование и противостояние. М., 2005.
29. Филатова В.Д. Останутся в памяти России. Историко-краеведческие записки. Вып. 4. Мичуринск, 2011.
30. Воронежский некрополь. Вып. 1: Новостроящееся кладбище / сост. А.Н. Акиншин и др. СПб., 2001.

References

1. Tugan-Baranovskiy M.I. *Russkaya fabrika v proshlom i nastoyashchem* [Russian Factory in the Past and the Present. Vol. 1]. St. Petersburg, 1900. (In Russian).
2. Mendeleyev D.I. (ed.). *Fabrichno-zavodskaya promyshlennost' i trgovlya v Rossii* [Factory Industry and Trade in Russia]. St. Petersburg, 1896. (In Russian).
3. Chernevskiy P.O. (compiler). *Ukazatel' materialov dlya istorii trgovli, promyshlennosti i finansov, v pre-delakh Rossiyskoy Imperii* [Index of Materials for the History of Trade, Industry and Finance, within the Russian Empire]. St. Petersburg, 1883. (In Russian).
4. Nikolaev N.G. (compiler). *Sukonnaya promyshlennost' v Rossii* [Broadcloth Industry in Russia]. St. Petersburg, 1900. (In Russian).
5. Pevzner I.V. *Razvitiye sukonnoy promyshlennosti Rossii v 60-kh gg. XVIII – nachale XIX v. (K voprosu o sotsial'noy prirode manufaktury): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The Development of the Broadcloth Industry in Russia in the 60s of 18th – Early 19th Centuries (On the Social Nature of Manufactories). Cand. hist. sci. diss. abstr.] Moscow, 1987. (In Russian).
6. Valukinskiy N.V. *Sukonnyye fabriki krepostnogo vremeni v Voronezhskoy gubernii* [Serfdom Broadcloth Factories in the Voronezh Governorate]. Voronezh, 1926. (In Russian).
7. Akinshin A.N. *Sukonnaya promyshlennost' Voronezha pervoy poloviny XIX veka* [Broadcloth industry of Voronezh in the first half of the 19th century]. In: Zagorovskiy V.P. (executive ed.). *Istoriya zaseleniya i khozyaystvennogo osvoyeniya Voronezhskogo kraya v epokhu feodalizma* [The History of the Settlement and Economic Development of the Voronezh Region in the Feudalism Era]. Voronezh, 1987, pp. 122-143. (In Russian).
8. Pavlichenko O.I. *Istoriya zarozhdeniya i razvitiya predprinimatel'skogo sloya v Voronezhskom krae. XVII – seredina XIX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The History of the Origin and Development of the Entrepreneurial Layer in the Voronezh Region. 17th – Middle of 19th Centuries. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Voronezh, 2015. (In Russian).
9. Vulfert I.K. *Kratkiy obzor fabrichno-zavodskoy promyshlennosti Tambovskoy gubernii i ocherk razvitiya nashego spetsial'nogo zakonodatel'stva o rabochikh* [A brief overview of the factory industry of the Tambov Governorate and a sketch of the development of our special legislation on workers]. *Sbornik-kalendar' Tambovskoy gubernii na 1903 god* [Collection-Calendar of the Tambov Governorate for 1903]. Tambov, 1903, section VII, pp. 6-10. (In Russian).
10. Golubinskiy A.A. *Kratkiy obzor fabrichno-zavodskoy promyshlennosti Tambovskoy oblasti za 1910 god* [A brief Overview of the Factory Industry of the Tambov Region for 1910]. Tambov, 1912. (In Russian).
11. Zhitin R.M. *Promyshlennost' Tambovskoy gubernii v kontse XIX – nachale XX veka* [The Tambov Governorate Industry in the Late 19th – Early 20th Centuries]. Tambov, Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin Publ., 2015. (In Russian).
12. Morozova E.A. *Osobennosti sotsial'no-demograficheskogo oblika naseleniya torгово-promyshlennogo sela v pervoy polovine XIX veka (na primere s. Rasskazovo Tambovskoy gubernii): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The Features of the Social and Demographic Appearance of the Commercial and Industrial Village Population in the First Half of the 19th Century (on Example of the Village Rasskazovo of Tambov Governorate). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2003. (In Russian).
13. Fedorov S.S., Velling V.A., Stupnikova G.N. *Bondari. Istoriko-genealogicheskiye ocherki* [Bondari. Historical and Genealogical Essays]. Moscow, 2018. (In Russian).
14. Ivanova R.K. *Industrializatsiya* [Industrialization]. *Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya. T. 11* [Great Russian Encyclopedia. Vol. 11]. Moscow, 2008, p. 357. (In Russian).
15. Yurin N.T. *Les, lesnoy promysel i lesnoye khozyaystvo v Tambovskoy gubernii* [Forests, Forest Trade and Forestry in the Tambov Governorate]. Tambov, 1913. (In Russian).
16. Orlov P.A. (compiler). *Ukazatel' fabrik i zavodov Evropeyskoy Rossii i Tsarstva Pol'skogo* [Index of Factories and Plants in European Russia and the Kingdom of Poland]. St. Petersburg, 1887. (In Russian).
17. Orlov P.A., Budagov S.G. (compilers). *Ukazatel' fabrik i zavodov Evropeyskoy Rossii i Tsarstva Pol'skogo* [Index of Factories and Plants in European Russia and the Kingdom of Poland]. St. Petersburg, 1894. (In Russian).

18. Kryukov P.A. (compiler). *Ocherk manufakturno-promyshlennykh sil Evropeyskoy Rossii, sluzhashchiy tekstom promyshlennoy karty* [Essay on Manufactory-Industrial Forces of European Russia, Serving as the Text of the Industrial Map]. St. Petersburg, 1853. (In Russian).
19. Karpacheva M.D. et al. (eds.). *Voronezhskaya entsiklopediya T. 1* [Voronezh Encyclopedia. Vol. 1]. Voronezh, 2008. (In Russian).
20. Katayev I.M. Agrarnoye dvizheniye v 1905 g. v Tambovskoy gubernii [The agrarian movement in 1905 in the Tambov Governorate]. *Proletarskaya revolyutsiya. № 6* [Proletarian Revolution. No. 6]. Moscow, 1924, p. 109. (In Russian).
21. Litovskiy A.N. *Krest'yanskoye predprinimatel'stvo v sele Rasskazovo Tambovskoy gubernii v kontse XVIII nachale XX veka* [Peasant Entrepreneurship in the Village of Rasskazovo of the Tambov Governorate in the Late 18th Early 20th Centuries]. Tambov, 2015. (In Russian).
22. Naydenov N.A. (compiler). *Materialy dlya istorii moskovskogo kupechestva. T. 2: [Skazki vybornykh po 3-y revizii]* [Materials for the History of the Moscow Merchants. Vol. 2: [Tales of the Elected on the 3rd Revision]]. Moscow, 1885. (In Russian).
23. Galkin V.V. Sukonnyy biznes v Voronezhe v 18–19 vv. Personal'nyy sayt d.e.n. Galkina V.V. [Broadcloth Business in Voronezh in the 18–19th Centuries. Personal Website of Doctor of Economics V.V. Galkin]. (In Russian). Available at: <http://vadim-galkin.ru/business-basics/voronezhskiy-biznes/sukonnyj-biznes-v-voronezhe-v-18-19-vv/> (accessed 27.08.2019).
24. Akinshin A.N., Lasunskiy O.G. *Voronezhskoye dvoryanstvo v litsakh i sud'bakh: istoriko-genealogicheskiye ocherki s prilozheniyem Perechnya dvoryanskikh rodov Voronezhskoy gubernii* [Voronezh Nobility in Faces and Fates: Historical and Genealogical Essays with the Application of the List of the Noble Clans of the Voronezh Governorate]. Voronezh, 1994. (In Russian).
25. Povalishin A.D. *Ryazanskiye pomeschchiki i ikh krepostnyye* [Ryazan Landowners and Their Serfs]. Ryazan, 1903. (In Russian).
26. Kanishchev V.V. (academ. ed.). *Bondarskaya entsiklopediya* [Bondarsky Encyclopedia]. Tambov, 2013. (In Russian).
27. Polovtsev A.A. (compiler). *Russkiy biograficheskiy slovar'. T. 14* [Russian Biographical Dictionary. Vol. 14]. St. Petersburg, 1910. (In Russian).
28. Tikhonov Y.A. *Dvoryanskaya usad'ba i krest'yanskiy dvor v Rossii XVII–XVIII vv.: sosushchestvovaniye i protivostoyaniye* [The Noble Estate and the Peasant Court in Russia of the 17–18th Century: Coexistence and Confrontation]. Moscow, 2005. (In Russian).
29. Filatova V.D. *Ostanutsya v pamyati Rossii. Istoriko-kraevedcheskiye zapiski* [Remain in the Memory of Russia. Historical and Local Historical Papers. Issue 4]. Michurinsk, 2011. (In Russian).
30. Akinshin A.N. et al. (compilers.). *Voronezhskiy nekropol'. Vyp. 1: Novostroyashcheyesya kladbishche* [Voronezh Necropolis. Issue. 1: Newly-Built Cemetery]. St. Petersburg, 2001. (In Russian).

Информация об авторе

Литовский Андрей Николаевич, соискатель, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: andreiniklitov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>

Поступила в редакцию 26.09.2019 г.
Поступила после рецензирования 24.10.2019 г.
Принята к публикации 22.11.2019 г.

Information about the author

Andrei N. Litovskiy, Competitor, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: andreiniklitov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>

Received 26 September 2019
Reviewed 24 October 2019
Accepted for press 22 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-202-209
УДК 93/94

Этапы историографического освоения истории предпринимательства в Сибири второй половины XIX – начала XX века

Ольга Геннадьевна КЛИМОВА

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова»
656002, Российская Федерация, Алтайский край, г. Барнаул, пр. Ленина, 46
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-0044>, e-mail: climovolga@yandex.ru

Stages of historiographic development of the entrepreneurship history in Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries

Olga G. KLIMOVA

Polzunov Altai State Technical University
46 Lenina Ave., Barnaul 656038, Altai Region, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-0044>, e-mail: climovolga@yandex.ru

Аннотация. Историография истории предпринимательской деятельности в крупнейшем регионе России малоизучена. Представлен историографический анализ исследования истории предпринимательства в Сибири второй половины XIX – начала XX века, основных подходов, проблем исследования в разные периоды существования российского государства. К настоящему времени опубликовано значительное количество работ по истории жизни и деятельности предпринимателей дореволюционной Сибири. Исследователям удалось собрать большое количество фактического материала, изучить историю становления и развития предпринимательства в регионе, охватить практически все аспекты жизни деловых людей. Историками введен в научный оборот обширный фактический материал, опубликованы аналитические работы по различным проблематикам истории предпринимательства в Сибири, таким как происхождение, численность, состав, формы деятельности, социокультурный облик, внутрисемейные отношения, повседневная жизнь предпринимателей и др. Жанровое многообразие научной литературы о предпринимателях Сибири явилось отражением широкого профессионального и общественного интереса к торговле и иным занятиям предпринимательской деятельностью. Теоретической основой является теория модернизации. Основным методом исследования является историографический анализ. В настоящее время существует большое количество публикаций, их жанровое разнообразие, увеличение источниковой базы, которые нуждаются в историографическом осмыслении. Анализ историографии позволяет подготовить обобщающие научные труды по проблемам истории предпринимательства дореволюционной Сибири.

Ключевые слова: Сибирь; предпринимательство; купечество; историография; источники

Для цитирования: Климова О.Г. Этапы историографического освоения истории предпринимательства в Сибири второй половины XIX – начала XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 202-209. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-202-209

Abstract. The historiography of the history of entrepreneurial activity in the largest region of Russia is poorly studied. We present a historiographic analysis of the study of the entrepreneurship history in Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries, the main approaches, research problems in different periods of the existence of the Russian state. To date, a significant amount of work has been published on the history of the life and activities of entrepreneurs of pre-revolutionary Siberia. Researchers managed to collect a large amount of factual material, study the history of the formation and development of entrepreneurship in the region, cover almost all aspects of the life of business people. Historians have put into scientific circulation extensive factual material, published analytical works on various problems of the history of entrepreneurship in Si-

beria, such as the origin, number, composition, forms of activity, social and cultural appearance, family relations, the daily lives of entrepreneurs, etc. Genre variety of scientific literature on entrepreneurs of Siberia was a reflection of the wide professional and public interest in trade and other entrepreneurial activities. The theoretical basis is the modernization theory. The main research method is historiographic analysis. Currently, there is a large number of publications, their genre diversity, an increase in the source base, which need historiographic reflection. An analysis of historiography makes it possible to prepare generalizing scientific works on the problems of the entrepreneurship history in pre-revolutionary Siberia.

Keywords: Siberia; entrepreneurship; merchants; historiography; sources

For citation: Klimova O.G. Etapy istoriograficheskogo osvoyeniya istorii predprinimatel'stva v Sibiri vtoroy poloviny XIX – nachala XX veka [Stages of historiographic development of the entrepreneurship history in Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 202-209. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-202-209 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В последние десятилетия история отечественного предпринимательства относится к числу тем, вызывающих научный и общественный интерес, по которой опубликовано большое количество работ, касающихся самых разных ее аспектов. Проблемы изучения истории предпринимательства чрезвычайно важны и позволяют вскрыть многие моменты исторической жизни, которые скрыты за толщей экономических, политических, религиозных и культурных напластований. В современное время уже ни у кого нет сомнения, что в экономической и социальной жизни главное место занимают не обезличенные «производительные силы» и «производственные отношения», а человек, от таланта и способностей которого зависят результаты хозяйственной деятельности. Слово «предприниматель» уже не употребляется с негативным оттенком, а приобрело вновь свой положительный смысл. По мнению известного томского историка В.П. Бойко, «предприниматель – это ключевая фигура в свободном рыночном хозяйстве. Труд рабочих, денежный капитал, инженерные знания и другие факторы производства не могут эффективно действовать, пока их не коснется талант предпринимателя» [1, с. 37].

Хронологические рамки, используемые в исследовании, объясняются проводимыми реформами в стране, амнистией декабристов, а в Сибири – ростом культурного и образовательного уровня купечества. В XIX веке происходит формирование купеческого самосознания, и предприниматели активно втягиваются в экономическую и политическую жизнь в связи с модернизационными процессами в государстве.

Многими современными историками отмечалось, что хозяйственная деятельность купцов в Сибири имела ряд особенностей, связанных с климатом, географическим расположением, социальным и экономическим развитием, а также с колониальным положением региона в Российской империи. Кроме того, в Сибири фактически отсутствовало помещичье землевладение, значительно меньше были выражены пережитки феодализма, дворянское предпринимательство не было развито и не играло в регионе существенной роли. И все это открывало для деловых людей широкие перспективы для занятий коммерческой деятельностью, усиливалась их роль в общественной жизни региона. Актуальной является цитата сибирских историков о том, что «купечество, ставшее одним из источников формирования отечественной буржуазии, играло выдающуюся роль в социально-экономическом развитии страны» [2, с. 4]. Высокое положение предпринимателей Сибири обеспечивалось как их финансовыми капиталами, а многие из них имели огромное благосостояние, так и их благотворительностью, участием в развитии культуры, образования, социальной сферы.

Историю предпринимательства исследовали многие отечественные историки. Однако в разные периоды истории к изучению предпринимательства было разное отношение и, как следствие, разная исследовательская активность. Цель исследования – определить уровень изученности истории предпринимательства в Сибири второй половины XIX – начала XX века в разные периоды развития государства.

Дореволюционный период. Для этого периода характерно отсутствие специальных исследований по истории предпринимательства в Сибири. Изучение вопросов торговли, хозяйствования, предпринимательства в рассматриваемый период имело разносторонний характер. Большая часть работ представляла собой небольшие статьи в брошюрах, сборниках, журнальные или газетные заметки, опубликованные на основе сведений о торговых домах, предприятиях, больших крестьянских хозяйствах [3–6]. Актуальными были дискуссии о развитии капитализма в Сибири. Активно использовались авторами дореволюционного периода статистические данные, которые публиковались в небольшой авторской обработке, присутствовал анализ излагаемого материала [7]. Конечно, авторская позиция в работах прослеживалась. Тем не менее представляется возможным эти работы отнести и к источникам.

Достаточно ценных сведений о хозяйственной деятельности и повседневной жизни сибирских купцов можно найти в записках путешественников. Так, хорошо известны Н.С. и С.И. Гуляевы, занимавшиеся изучением Западной Сибири и подготовившие ценные сведения о регионе. Например, по инициативе П.А. Голубева в 1890 г. вышел в свет историко-статистический сборник «Алтай». Г.Б. Баитов, находившийся в Сибири в ссылке, в 1906 г. написал и опубликовал труд «Очерки Барнаула» об истории самоуправления города [8].

Специфику дореволюционной литературы рассматриваемого периода определяют два обстоятельства: авторы большинства статей не были исследователями в строго научном смысле и не имели необходимой профессиональной подготовки, а все работы, за редким исключением, не являлись исследованиями научного характера по истории развития экономических и хозяйственных отношений в Сибири, а тем более, по истории купечества и предпринимательства [9, с. 318].

В дореволюционной историографии исследователи рассматривали промышленность как однородную хозяйственную форму производства, хотя терминологически она именовалась по-разному: ремесленная, кустарная, полукустарная, мануфактурная, фабрично-заводская. Авторы конкретных отличий понятиям не давали. Так, например, к заво-

дам относили чисто ремесленные заведения только потому, что их хозяева не были приписаны к цеху [10, с. 11]. Чаще авторы публиковали статьи об отсутствии дорог, огромной территориальной протяженности региона, суровом климате, малонаселенности, недостатке капиталов, отмечали отсутствие в регионе людей, имеющих технические знания. При этом замечали, что отдельные предприятия переходят от кустарного производства к фабричному [11; 12].

В частности, Н.М. Ядринцев отмечал, что торговый капитал формировался в системе полуфеодальных отношений, а тормозила его развитие государственная политика России, направленная на хищническую эксплуатацию природных богатств региона. А А.П. Щапов связывал отсталость экономического развития региона с его географическим положением и этносоциальными условиями [13].

Таким образом, несмотря на локальность, узкие хронологические рамки, статьи и заметки авторов дореволюционного периода представляют ценный источниковый материал, часто не имеющий аналога. Были введены в научный оборот мемуары, архивные и делопроизводственные документы. В работах были высказаны замечания о политике государства в сфере экономического развития Сибири, организации торговли, частного предпринимательства, крестьянского хозяйства. Дореволюционная литература дала значительный фактический материал, и в этом ее основная ценность.

Советский период. После событий октября 1917 г. развитие историографии в отношении купечества и предпринимательства изменило направление.

В 1920-е гг. наступает пауза в изучении экономических проблем в развитии Сибири. Советская историческая наука перестала изучать сословия и начала изучать классы. Образу предпринимателя в исследованиях уделялось внимание под влиянием марксистско-ленинского учения, и сложилось мнение как о невежественных, лицемерных, стремящихся только к наживе, людям.

Пожалуй, одним из первых историков, который писал в 1927 г. в работе «Исторические судьбы Якутии» об образовании всероссийского рынка и истории купечества, был С.В. Бахрушин. Он в своей работе сделал основной вывод относительно развития ка-

питалистических отношений в Сибири, базирующийся на том, что проведение ясачной политики длительное время сдерживало развитие крупного капитала в пушной торговле.

В 1920–1940-е гг. в общих работах по истории Сибири приводились лишь краткие, тезисные сведения об организации и формах деятельности купцов. Так, Т.Н. Соболева писала: «В 20-х – первой половине 50-х гг. были предприняты первые попытки по изучению истории алтайской промышленности, освещению ее с марксистско-ленинских позиций» [14, с. 114].

В 50-е гг. XX века историческая наука занялась изучением проблем дореволюционных социально-политических процессов в рамках марксистско-ленинской модели. Не все историки разделяли взгляды марксистов о том, что буржуазия является паразитическим классом, и не сбрасывали со счетов положительный характер деятельности купечества. В связи с этим стоит обратить внимание на работу В.Н. Яковцевского «Купеческий капитал в феодально-крепостной России», которая содержит описание торговли с Китаем и значение деятельности иркутских предпринимателей в ней [15].

Для историографии конца 1950–1970-х гг. характерно исследование проблем дореволюционных социально-экономических и политических процессов в рамках марксистско-ленинского учения [15; 16].

В 1970–1980-е гг. историки обратились к исследованию отдельных проблематик, связанных с купечеством. Как отмечает В.П. Зиновьев, «здесь лежала интереснейшая, но практически запрещенная к исследованию еще в начале 1970-х гг. тема социального облика классов российского общества» [17, с. 20]. Различные аспекты предпринимательской деятельности сибирского купечества рассматривались в работах Г.Х. Рабиновича, А.П. Бородавкина, Е.П. Силина, Ф.А. Кудрявцева, Г.А. Вендриха, Д.Я. Резуна, В.В. Рабцевича, А.Р. Ивонина и др.

Начало широкого и комплексного изучения сибирского предпринимательства связано с именем Г.Х. Рабиновича, на изучение которого он направил и усилия своих учеников В.А. Скубневского, Л.А. Солопий, О.Н. Разумова. Изучая историю буржуазии и капитала в Сибири, он в ряде работ рассмат-

ривал проблемы в достаточно широких границах, включая Дальний Восток.

В 1980-е гг. более активно начинается изучение истории купечества в регионах. Свои выводы историки основывали на материалах архивов, статистических справочников, воспоминаниях жителей города, статьях в дореволюционной периодической печати. Одной из популярных тем исследований в советской историографии стала золотодобывающая и промысловая деятельность купцов.

Таким образом, историография советского периода позволяет утверждать, что историками были сделаны определенные шаги в изучении истории предпринимательства буржуазии в дореволюционной Сибири. Вместе с тем специальных исследований, посвященных отдельным проблематикам истории предпринимательства буржуазии, не было. Недостаточно разработанными оставались такие вопросы, как численность и состав предпринимателей (буржуазии), пути формирования и организационно-правовые формы деятельности, повседневная жизнь и др.

Постсоветский (современный) период. 1990-е гг. стали переломными в исторической науке. Положительным в изучении истории предпринимательства является то, что новейшая сибирская историография обратилась не к ниспровержению или, наоборот, защите советских установок, а к углублению и расширению проблематики.

Труды сибирских историков за последние три десятилетия свидетельствуют об определенных успехах. Многократно выросло количество и качество публикаций, защищенных диссертаций, разнообразнее стала проблематика исследований. Обновился кадровый состав исторических факультетов сибирских вузов, увеличилось количество профессоров и доцентов, появились новые научные авторитеты. Исследователи истории предпринимательства насчитывают в своих рядах уже не десятки, а сотни ученых и краеведов, а библиография – тысячи опубликованных работ.

Прежде всего, необходимо отметить появившееся большое жанровое многообразие работ. Таких как монографии, очерки, библиографические справочники, учебные пособия, заметки, отдельные статьи и др.

Опубликованные монографии, как обобщающие работы, позволяют сформиро-

вать целостное представление о купцах и других предпринимателях, собрать воедино и проанализировать материал, позволяющий максимально полно раскрыть эволюцию этого социального слоя в рамках конкретного микро- или макрорегиона.

Вышло в свет довольно много словарей, библиографических и справочных указателей по истории купечества и предпринимательства [18–20]. «Краткая энциклопедия по истории купечества и коммерции Сибири»¹ и «Энциклопедический словарь по истории купечества и коммерции Сибири» [21] не имеют аналогов в отечественной историографии по изучению купечества, торговли, предпринимательства в дореволюционной Сибири, являясь уникальными изданиями [22, с. 93].

Проблематика современных исследований необычайно широка и включает в себя такие вопросы, как происхождение, численность, состав, формы деятельности [23–25], социокультурный облик, внутрисемейные отношения, повседневную жизнь предпринимателей [26–28], этнический состав предпринимателей [29; 30] и мн. др.

Использование новых методологических подходов, новых различных источников в последние годы позволило переоценить и

углубить представление о роли купцов и других предпринимателей в жизни Сибирского региона.

Таким образом, российская историография по истории сибирского предпринимательства проделала большой путь, пройдя основные этапы историографического освоения темы (дореволюционный, советский, постсоветский). Сегодня можно наблюдать и многочисленность публикаций, и жанровое многообразие, и увеличение источниковой базы, и широту проблематики исследований, и поиск новых методологических подходов. Историкам в результате проделанной работы удалось накопить большой фактический материал, изучить историю предпринимательства в регионе, осветить практически все стороны жизнедеятельности сибирских предпринимателей. Однако, несмотря на большое число публикаций, как указывают сами ученые в своих работах, многие сюжеты требуют дальнейшего исследования, поэтому постоянно ведется работа по обнаружению и публикации новых источников, характеризующих жизнь деловых людей.

Сделанные наблюдения позволяют говорить о необходимости создания историографической работы, посвященной анализу деятельности сибирских предпринимателей, их быту, повседневной жизни, деловым и общественным связям.

¹ Краткая энциклопедия по истории купечества и коммерции Сибири: в 4 т. Кн. 1–10. Новосибирск: РИПЭЛ-плюс, 1994–1999.

Список литературы

1. Бойко В.П. Российское предпринимательство и сибирское купечество в произведениях И.А. Гончарова // Сибирское купечество: истоки, деятельность, наследие: материалы 3 Всерос. науч. конф. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2019. С. 37–48.
2. Быконя Г.Ф., Комлева Е.В., Погребняк А.И. Енисейское купечество в лицах (XVIII – начало XX в.). Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. 316 с.
3. Головачев П.М. Экономическая география Сибири. М.: Тип. т-ва И.Л. Сытина, 1914. 183 с.
4. Денисов В.И. Леса России, их эксплуатация и лесная торговля. Спб., 1911. 167 с.
5. Загоскин М.В. Иркутск и Иркутская губерния. Иркутск, 1870. 140 с.
6. Глейнер А. Сибирь. Америка будущего. Киев, 1906. 60 с.
7. Костров Н.А. Историко-статистическое описание городов Томской губернии. Томск, 1872. 117 с.
8. Баитов Г.Б. Очерки Барнаула. Томск: Паровая типо-литогр. П.И. Макушина, 1906. 56 с.
9. Климова О.Г. Вопросы истории предпринимательства в Сибири в дореволюционный историографии // Сибирское купечество: истоки, деятельность, наследие: материалы 3 Всерос. науч. конф. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2019. С. 318–321.
10. Климова О.Г. Историография истории предпринимательства в дореволюционной Сибири в лицах. Барнаул: Изд-во Новый формат, 2019. 207 с.
11. Ларионов Д.Д. Очерк экономической статистики Иркутской губернии. Иркутск, 1870. 379 с.
12. Юшков И.Н. Краткий очерк промышленности и торговли в Тобольской губернии. Тобольск, 1878. 7 с.
13. Щатов А.П. Сочинения: в 3 т. Спб.: Изд-во М.В. Пирожкова, 1906–1908.

14. *Соболева Т.Н.* Управление Колывано-Воскресенским (Алтайским) горным округом в XIX – начале XX в. // Вопросы историографии и источниковедения Сибири периода капитализма. Томск: Изд-во ТГУ, 1985. С. 110-123.
15. *Яковцевский В.Н.* Купеческий капитал в феодально-крепостнической России. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1953. 203 с.
16. *Сафронов Ф.Г.* Охотско-Камчатский край: пути сообщения, население, снабжение и земледелие до революции. Якутск: Якуткнигоиздат, 1958. 136 с.
17. *Зиновьев В.П.* О Владимире Петровиче Бойко // Хозяйственное и культурное развитие Урала и Сибири в XIX–XXI вв. Вып. 4. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2012. С. 19-23.
18. *Бурилова М.Ф.* Хабаровск купеческий в фотографиях и документах. Хабаровск: Приамурские ведомости, 1999. 48 с.
19. *Дмитриенко Н.М.* Томские купцы: биографический словарь (вторая половина XVIII – начало XX в.). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. 336 с.
20. *Скубневский В.А., Старцев А.В., Гончаров Ю.М.* Предприниматели Алтая, 1861–1917 гг.: Энциклопедия. Барнаул: Демидовский фонд, 1996. 112 с.
21. Энциклопедический словарь по истории купечества и коммерции Сибири: в 2 т. / отв. ред. Д.Я. Резун. Новосибирск: Академ. изд-во «Гео», 2012.
22. *Климова О.Г.* «Купеческие энциклопедии» как жанр историографического освоения истории предпринимательства Сибири // Ползуновский альманах. 2017. Т. 2. № 3. С. 92-95.
23. *Шайдунов В.Н.* Содовое производство в Западной Сибири в проектах предпринимателей XIX в. // Ползуновский альманах. 2017. Т. 2. № 3. С. 207-210.
24. *Киселев А., Per Nielsen. Soren Refsgaard Randrup:* датчане в Западной Сибири на рубеже XIX–XX веков. Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2018. 116 с.
25. *Зиновьев В.П.* Общественная деятельность купечества Томской губернии в 1880 – феврале 1917 г. // Сибирские исторические исследования. 2016. № 2. С. 9-20.
26. *Кискидосова Т.А.* Енисейск XIX – начала XX века глазами местных жителей: дневник М.П. Миндаровского // Гуманитарный вектор. 2018. Т. 13. № 4. С. 79-84.
27. *Бойко В.П.* Купечество Западной Сибири в конце XVIII – XIX вв.: очерки социальной, отраслевой, бытовой и ментальной истории. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 423 с.
28. *Комлева Е.В.* «Тузы-капиталисты»: образ сибирского купца в региональной периодической печати второй половины XIX в. // Известия Иркутского государственного университета. Серия. История. 2018. Т. 24. С. 36-45.
29. *Гончаров Ю.М.* Еврейские общины Западной Сибири (XIX – начало XX в.). Барнаул: Изд-во «Азбука», 2013. 174 с.
30. *Крот И.И.* «Чужаки» в условиях иноэтничной среды: предпринимательство сибирского переселенческого сообщества второй половины XIX – начала XX века // Историческая психология и социология истории. 2014. № 2. С. 93-108.

References

1. Boyko V.P. Rossiyskoye predprinimatel'stvo i sibirskoye kupechestvo v proizvedeniyakh I.A. Goncharova [Russian entrepreneurship and Siberian merchants in the works of I.A. Goncharov]. *Materialy 3 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Sibirskoye kupechestvo: istoki, deyatelnost', nasledie»* [Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific Conference “Siberian Merchants: Origins, Activities, Heritage”]. Tomsk, Tomsk State University of Architecture and Engineering Publ., 2019, pp. 37-48. (In Russian).
2. Bykonya G.F., Komleva E.V., Pogrebnyak A.I. *Yeniseyskoye kupechestvo v litsakh (XVIII – nachalo XX v.)* [Yenisei Merchants in Persons (18th – Early 20th Century)]. Novosibirsk, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Publ., 2012, 316 p. (In Russian).
3. Golovachev P.M. *Ekonomicheskaya geografiya Sibiri* [Economic Geography of Siberia]. Moscow, Comradship Typography of I.L. Sytin, 1914, 183 p. (In Russian).
4. Denisov V.I. *Lesa Rossii, ikh ekspluatatsiya i lesnaya trgovlya* [Forests of Russia, Their Exploitation and Forest Trade]. St. Petersburg, 1911, 167 p. (In Russian).
5. Zagoskin M.V. *Irkutsk i Irkutskaya guberniya* [Irkutsk and Irkutsk Governorate]. Irkutsk, 1870, 140 p. (In Russian).
6. Gleiner A. *Sibir'. Amerika budushchego* [Siberia. America of the Future]. Kiev, 1906, 60 p. (In Russian).
7. Kostrov N.A. *Istoriko-statisticheskoye opisaniye gorodov Tomskoy gubernii* [Historical and Statistical Description of the Cities of the Tomsk Governorate]. Tomsk, 1872, 117 p. (In Russian).

8. Baitov G.B. *Ocherki Barnaula* [Essays on Barnaul]. Tomsk, Steam Typography of. P.I. Makushin, 1906, 56 p. (In Russian).
9. Klimova O.G. Voprosy istorii predprinimatel'stva v Sibiri v dorevolutsionnoy istoriografii [The history of entrepreneurship in Siberia in pre-revolutionary historiography]. *Materialy 3 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Sibirskoye kupechestvo: istoki, deyatel'nost', nasledie»* [Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific Conference "Siberian Merchants: Origins, Activities, Heritage"]. Tomsk, Tomsk State University of Architecture and Engineering Publ., 2019, pp. 318-321. (In Russian).
10. Klimova O.G. *Istoriografiya istorii predprinimatel'stva v dorevolutsionnoy Sibiri v litsakh* [Historiography of the History of Entrepreneurship in Pre-Revolutionary Siberia in Persons]. Barnaul, Novyy format Publ., 2019, 207 p. (In Russian).
11. Larionov D.D. *Ocherk ekonomicheskoy statistiki Irkutskoy gubernii* [Essay on Economic Statistics of the Irkutsk Governorate]. Irkutsk, 1870, 379 p. (In Russian).
12. Yushkov I.N. *Kratkiy ocherk promyshlennosti i trgovli v Tobol'skoy gubernii* [A Brief Outline of Industry and Trade in the Tobolsk Governorate]. Tobolsk, 1878, 7 p. (In Russian).
13. Schapov A.P. *Sochineniya: v 3 t.* [Essays: in 3 vols.]. St. Petersburg, M.V. Pirozhkov Publ., 1906–1908. (In Russian).
14. Soboleva T.N. Upravleniye Kolyvano-Voskresenskim (Altayskim) gornym okrugom v XIX – nachale XX v. [Management of the Kolyvano-Voskresensky (Altai) mountain district in the 19th – early 20th centuries]. *Voprosy istoriografii i istochnikovedeniya Sibiri perioda kapitalizma* [Issues of Historiography and Source Studies of Siberia during the Capitalism Period]. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 1985, pp. 110-123. (In Russian).
15. Yakovtsevsky V.N. *Kupecheskiy kapital v feodal'no-krepostnicheskoy Rossii* [Merchant Capital in Feudal-Serf Russia]. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1953, 203 p. (In Russian).
16. Safronov F.G. *Okhotsko-Kamchatskiy kray: puti soobshcheniya, naseleniye, snabzheniye i zemledeliye do revolyutsii* [Okhotsk-Kamchatka Territory: Ways of Communication, Population, Supply and Agriculture Before the Revolution]. Yakutsk, Yakutknigoizdat Publ., 1958, 136 p. (In Russian).
17. Zinoviev V.P. O Vladimire Petroviche Boyko [About Vladimir Petrovich Boyko]. *Khozyaystvennoye i kul'turnoye razvitiye Urala i Sibiri v XIX–XXI vv. Vypusk 4* [Economic and Cultural Development of the Ural and Siberia in the 19th–21st Centuries. Issue 4]. Tomsk, Tomsk State University of Architecture and Engineering Publ., 2012, pp. 19-23. (In Russian).
18. Burilova M. F. *Khabarovsk kupecheskiy v fotografiyakh i dokumentakh* [Khabarovsk Merchant in Photos and Documents]. Khabarovsk, Priamurskiye vedomosti Publ., 1999, 48 p. (In Russian).
19. Dmitrienko N.M. *Tomskiye kuptsy: biograficheskiy slovar' (vtoraya polovina XVIII – nachalo XX v.)* [Tomsk Merchants: a Biographical Dictionary (Second Half of the 18th – Early 20th Centuries)]. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 2014, 336 p. (In Russian).
20. Skubnevsky V.A., Startsev A.V., Goncharov Y.M. *Predprinimateli Altaya, 1861–1917 gg. Entsiklopediya* [Entrepreneurs of Altai, 1861–1917. Encyclopedia]. Barnaul, Demidov Fund Publ., 1996, 112 p. (In Russian).
21. Rezum D.Y. (executive ed.). *Entsiklopedicheskiy slovar' po istorii kupechestva i komertsii Sibiri: v 2 t.* [Encyclopedic Dictionary of the History of Merchants and Commerce of Siberia: in 2 vols.]. Novosibirsk, "Geo" Publ., 2012. (In Russian).
22. Klimova O.G. «Kupecheskiye entsiklopedii» kak zhanr istoriograficheskogo osvoyeniya istorii predprinimatel'stva Sibiri [“Merchant Encyclopedias” as a genre of historiographic exploration of the history of entrepreneurship in Siberia]. *Polzunovskiy al'manakh* [Polzunovsky Almanac], 2017, vol. 2, no. 3, pp. 92-95. (In Russian).
23. Shaidurov V.N. Sodovoye proizvodstvo v Zapadnoy Sibiri v proyektakh predprinimateley XIX v. [Soda production in Western Siberia in the projects of entrepreneurs of the 19th century]. *Polzunovskiy al'manakh* [Polzunovsky Almanac], 2017, vol. 2, no. 3, pp. 207-210. (In Russian).
24. Kiselev A., Nielsen P. *Soren Refsgaard Randrup: datchane v Zapadnoy Sibiri na rubezhe XIX–XX vekov* [Soren Refsgaard Randrup: Danes in Western Siberia at the Turn of the 19th – 20th Centuries]. Khanty-Mansiysk, "Printing World of Khanty-Mansiysk" LLC Publ., 2018, 116 p. (In Russian).
25. Zinoviev V.P. Obshchestvennaya deyatel'nost' kupechestva Tomskoy gubernii v 1880 – fevrale 1917 g. [Public activity of the merchants of the Tomsk Governorate in 1880 – February 1917]. *Sibirskkiye istoricheskiye issledovaniya – Siberian Historical Research*, Tomsk, 2016, no. 2, pp. 9-20. (In Russian).
26. Kiskidosova T.A. Yeniseysk XIX – nachala XX veka glazami mestnykh zhitel'ey: dnevnik M.P. Mindarovskogo [Yeniseysk of the 19th – early 20th centuries through the eyes of local residents: the diary of M.P. Mindarovskiy]. *Gumanitarnyy vektor – Humanitarian Vector*, 2018, vol. 13, no. 4, pp. 79-84. (In Russian).

27. Boyko V.P. *Kupechestvo Zapadnoy Sibiri v kontse XVIII– XIX vv.: ocherki sotsial'noy, otraslevoy, bytovoy i mental'noy istorii* [Merchants of Western Siberia in the Late 18th – 19th Centuries: Essays on social, Sectoral, Everyday, and Mental History]. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 2007, 423 p. (In Russian).
28. Komleva E.V. «Tuzy-kapitalisty»: obraz sibirskogo kuptsa v regional'noy periodicheskoy pechati vtoroy poloviny XIX v. [“Aces-capitalists”: the image of the Siberian merchant in the regional periodical press of the second half of the 19th century]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya. Istoriya – The Bulletin of Irkutsk State University. Series History*. 2018, vol. 24, pp. 36-45. (In Russian).
29. Goncharov Y.M. *Yevreyskiye obshchiny Zapadnoy Sibiri (XIX – nachalo XX v.)* [Jewish Communities of Western Siberia (19th – Early 20th Century)]. Barnaul, Azbuka Publ., 2013, 174 p. (In Russian).
30. Krot I.I. «Chuzhaki» v usloviyakh inoetnichnoy sredy: predprinimatel'stvo sibirskogo pereselencheskogo soobshchestva vtoroy poloviny XIX – nachala XX veka [“Strangers” in a foreign ethnic environment: entrepreneurship of the Siberian resettlement community of the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Istoricheskaya psikhologiya i sotsiologiya istorii* [Historical Psychology and Sociology of History], 2014, no. 2, pp. 93-108. (In Russian).

Информация об авторе

Климова Ольга Геннадьевна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры политологии и права. Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Алтайский край, Российская Федерация. E-mail: climovolga@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-0044>

Поступила в редакцию 07.02.2020 г.
 Поступила после рецензирования 28.02.2020 г.
 Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Olga G. Klimova, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Law and Political Science Department. Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Altai Region, Russian Federation. E-mail: climovolga@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-0044>

Received 7 February 2020
 Reviewed 28 February 2020
 Accepted for press 20 March 2020

Комиссии по борьбе с дезертирством – как один из видов квазисудебных органов в раннесоветском периоде (на примере Тамбовской уездной комиссии по борьбе с дезертирством)

Алла Геннадьевна ФАКУРДИНОВА^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106

²Линейное управление Министерства внутренних дел России на станции Москва–Рязанская
107140, Российская Федерация, г. Москва, Комсомольская пл., 2, стр. 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1684-5182>, e-mail: 19alla9120081@rambler.ru

Desertion control commissions as one of the types of quasi-judicial bodies in the early Soviet period (on the example of the Tambov district commission to combat desertion)

Alla G. FAKURDINOVA^{1,2}

¹Tambov State Technical University

106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Linear Division of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
at the Moscow-Ryazanskaya Station

2-1 Komsomolskaya Sq., Moscow 107140, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8137-9865>, e-mail: 19alla9120081@rambler.ru

Аннотация. Проанализирована нормативная база формирования Дезертиркомиссий разного уровня – органов чрезвычайного характера, существовавших в раннесоветский послереволюционный период. Актуальность исследования определена широким распространением квазисудебных форм как в ретроспективе, так и в современном правовом поле: внедрением медиативных процедур, административного судопроизводства. Квазисудебные институты в советской модели государственности занимали значительное место и сопровождали параллельно выстраиваемую систему народных судов. Исследование квазисудебных органов и их полномочий в ретроспективе позволяет уточнить как теоретическое значение, так и практическую реализацию форм правосудия. Целью исследования явилась реконструкция истории Дезертиркомиссий в их иерархии на архивных материалах Тамбовской губернии и нормативных актах. Методами исследования стали формально-юридический анализ историко-правовых актов советского времени, сравнительный анализ полномочий и деятельности квазисудебных органов и народных судов. Установлены чрезвычайные полномочия Дезертиркомиссий, основанные на принципах круговой поруки, заложничества, в то же время обосновано наличие элементов судебного посредничества в рамках их деятельности.

Ключевые слова: дезертирство; Центркомдезертир; Укомдезертир; квазисудебность; трибунал

Для цитирования: Факурдинова А.Г. Комиссии по борьбе с дезертирством – как один из видов квазисудебных органов в раннесоветском периоде (на примере Тамбовской уездной комиссии по борьбе с дезертирством) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 210-216. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-210-216

Abstract. We analyze the regulatory framework for the formation of Desertion Commissions of various levels – emergency agencies that existed in the early Soviet post-revolutionary period. The relevance of the study is determined by the widespread use of quasi-judicial forms, both in retrospect and in the modern legal field: the introduction of mediation procedures, administrative pro-

ceedings. Quasi-judicial institutions in the Soviet model of statehood occupied a significant place and accompanied a parallel system of people's courts. A study of quasi-judicial bodies and their powers in retrospect allows us to clarify both the theoretical value and the practical implementation of the justice forms. The aim of the study is to reconstruct the history of the Desertion Commissions in their hierarchy on archival materials of the Tambov Governorate and regulations. The research methods were the formal legal analysis of historical and legal acts of the Soviet era: a comparative analysis of the powers and activities of quasi-judicial bodies and people's courts. We establish the emergency powers of the Desertion Commissions, based on the principles of mutual responsibility, hostage, at the same time, we substantiate the existence of elements of judicial mediation in the framework of their activities.

Keywords: desertion; Central Desertion Commission; District Desertion Commission; quasi-judiciary; tribunal

For citation: Fakurdinova A.G. Komissii po bor'be s dezertirstvom – kak odin iz vidov kvazisudebnykh organov v rannesovetskom periode (na primere Tambovskoy uyezdnoy komissii po bor'be s dezertirstvom) [Desertion control commissions as one of the types of quasi-judicial bodies in the early Soviet period (on the example of the Tambov district commission to combat desertion)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 210-216. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-210-216 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Раннесоветский период породил появление многих внесудебных органов, выполнявших по существу судебные функции. Одним из таких институтов являются дезертир-комиссии. Эти структуры обладали полномочиями самостоятельно рассматривать и разрешать дела в отношении дезертиров в рамках уголовного разбирательства любой сложности.

Впервые понятие о дезертирстве на законодательном уровне косвенно было зафиксировано в Декрете СНК РСФСР от 29 июля 1918 г. «О призыве и приеме на военную службу бывших офицеров, врачей, фельдшеров, лекарьских помощников и военных чиновников». В данном декрете говорилось, что «уклонившиеся от призыва лица подлежат суду Революционного Трибунала»¹.

Поскольку дезертирство охватило широкие массы и приобрело значительное распространение, постановлением Совета рабочей и крестьянской обороны «О дезертирстве» от 25 декабря 1918 г. была образована Центральная комиссия по борьбе с дезертирством (далее Ценкомдезертир). В ее состав вошли «представители Всероссийского главного штаба, Всероссийского Бюро военных комиссаров и Народного Комиссариата внут-

ренних дел»². В постановлении указанная комиссия характеризовалась как временная.

В дальнейшем уголовная и уголовно-процессуальная часть раннесоветского права, посвященного дезертирству, расширялась. В постановлении Совета рабочей и крестьянской обороны «О мерах к искоренению дезертирства» от 3 июня 1919 г.³ определены более подробно категории виновных лиц: это лица, уклонившиеся от мобилизаций и дезертировавшие из рядов Красной Армии, добровольно явившиеся в течение 7-дневного срока, враги и предатели (не явившиеся), укрывающие их, и иные лица, укрывающие дезертиров, местное население, укрывающее дезертиров, должностные лица, укрывающие дезертиров, семьи дезертиров (отметим это обстоятельство: законодатель не видел в факте родства с дезертиром смягчающего обстоятельства, хотя и считал нужным выделить категорию виновных – состоящих в родстве – в отдельную группу, предполагаем, что это потому, что население видело в таких фактах смягчение вины и для того, чтобы пресечь такие интерпретации преступных деяний у населения).

Постановление расширило систему мер наказания, предоставив право Ревтрибуналу и Губкомдезертиру применять к виновным

¹ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 2. Оп. 1. Д. 6766. Л. 2-3.

² О дезертирстве: Постановление Совета рабочей и крестьянской обороны от 25.2.1918 г. // СУ РСФСР. 1919. № 99. Ст. 1015.

³ О мерах по искоренению дезертирства: Постановление Совета рабочей и крестьянской обороны от 03.06.1919 г. // СУ РСФСР. 1919. № 25. Ст. 287.

«конфискацию всего имущества или части его (часть строений, скота, земледельческих орудий и т. п.); б) лишение навсегда или на срок всего земельного надела или части его (покос, огород, сад и т. п.)».

Семьи дезертиров, виновные в укрывательстве, и иные укрыватели могли быть приговорены «к выполнению урочных работ, повинностям по общественным работам, денежному штрафу. Уклоняющиеся от работ сразу арестовывались и предавались суду.

На местное население, укрывающее дезертиров, налагались штрафы на целые селения или волости «круговой порукой» либо принудительные общественные работы. А должностные лица, виновные в укрывательстве мобилизованных и дезертиров, считались изменниками родины и приговаривались к тяжким наказаниям вплоть до расстрела.

Таким образом, очевидны такие характеристики системы наказаний за дезертирство и сопутствующие ему преступления, как крайняя жестокость, бескомпромиссность, вариативность и широта трактовки. При этом новый режим культивирует бескомпромиссное отношение к членам семьи дезертира и наказывает, в том числе и несовершеннолетних, невиновных людей; постулирует «круговую поруку» в наложении наказаний и процедуре дознания, тем самым наследуя дореволюционное крестьянское обычное право и его традиции, а также принципы определения субъекта правовых отношений имперского периода истории России, в законодательстве которого субъектом правовых отношений (в том числе и уголовно-процессуальных) признавалась крестьянская община.

Значительный вклад в рассмотрении деятельности дезертиркомиссий внесен Н.Н. Мовчиным и С.П. Оликовым [1; 2], авторы считают, что проблема дезертирства была в социально-экономической нестабильности власти.

Рассматривая историографию последних лет, можно отметить следующие работы: А.С. Поздняковой [3], где автором рассматривается деятельность дезертиркомиссий в Вятской губернии, А.В. Медведева [4], им рассматривается дезертирство в Нижегородской губернии, И.Б. Беловой [5], которой изучается работа дезертиркомиссий в Калужской губернии.

Целью исследования является изучение деятельности Тамбовской уездной комиссии по борьбе с дезертирством.

В материалах, отложившихся в архивных фондах, содержатся сведения о Дезертиркомиссиях Тамбовщины (архивные документы в Государственном архиве Тамбовской области – ГАТО). Тамбовская Укомдезертир была создана 19 февраля 1919 г. на основании телеграфного распоряжения Ценкомдезертира № 40 и предписанием Тамбгубвоенкома № 371 от 26 января 1919 г., она представляла собой учреждение, проводящее непосредственно в жизнь распоряжения центра и активно действующее в сфере борьбы с дезертирством⁴.

Тамбовская Укомдезертир изначально, как и Центромдезертир, считалась временным органом, созданным обстоятельствами военного времени, и имела цель быстрым темпами пресечь дезертирство. Это была структура-придаток, подчиняющаяся Уездному военкому. Когда явление дезертирства стало более масштабным, Тамбовская Укомдезертир выделилась в самостоятельное учреждение, с подведомственными ему органами волостей и сельских комиссий, в связи с чем права Тамбовской Укомдезертир расширились. В их функции входила не только борьба с дезертирством, но и выявление его причин, контроль за составлением частей войск, земельным отделом и отделом социального обеспечения, комиссиями помощи красноармейцам, то есть круг нормативно-определенных полномочий местного уровня дезертиркомиссий расширился также за счет того, что в современном муниципальном праве принято называть «вопросами местного значения», а также полномочиями по охране правопорядка среди гражданских лиц.

Архивные документы позволяют реконструировать персональный состав Тамбовской Укомдезертир комиссии. В нее входили: председатель – Шершов Михаил Мартынович, занимающий должность со дня образования комиссии, члены: Давыденко Филипп Иванович, работающий в комиссии с 12 января 1920 г., Пономарев Михаил Иванович, работающий в комиссии с 1 февраля 1920 г., Правделканцелярии – Григорьев Михаил Алексеевич, работающий в комиссии с

⁴ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1889. Оп. 1. Д. 297. Л. 20.

9 июля 1919 г. Также входили: один переписчик, один рассыльный, 26 человек прикомандированных из отряда красноармейцев, из которых 15 сотрудников, 2 рассыльных, 2 дежурных конвоира и 7 человек больных⁵ – такой «срез» состава Дезертиркомиссии, носящий фрагментарный характер, требует в дальнейшем уточнения и прояснения биографических данных, социального положения, условий деятельности и иных исторических обстоятельств работы данного органа.

15 февраля 1920 г. при Тамбовской Укомдезертир была образована следственная комиссия, в состав комиссии вошли: член Укомдезертир Давыденко Филипп Иванович и пять прикомандированных сотрудников, один из которых являлся председателем следственной комиссии, два сотрудника исполняли обязанности следователей.

В обязанности следственной комиссии входило выявление злостных дезертиров и ведение уголовных дел в отношении них. Интенсивность их работы выражается данными, отложившимися в архивных документах: так, с 15 февраля по 15 марта 1920 г. через следственную комиссию Тамбовской Укомдезертир прошло 200 лиц, обвиняемых в дезертирстве и признанных дезертирами, в отношении которых поступило 145 дел с обвинительным материалом, и два дела в отношении представителей власти в отношении 4 человек. Из указанных дел следственной комиссией было разобрано 60 дел, 54 дела отправлено в Губреввоен трибунал и Губкомдезертир, передано в суд Реввоен трибунала 27 человек, отпущено до разбирательства 4 человека⁶.

Затем состав комиссии сменился, однако в архивных источниках не имеется даты смены состава комиссии, и председателем комиссии стал бывший председатель Кирсановской дезертиркомиссии по фамилии Эктов, членами: Шаронов, Пономарев, праведом – Волков⁷.

В своей деятельности Тамбовская Укомдезертир руководствовалась Инструкцией губернским комиссиям по борьбе с дезертирством, в которой говорилось, что Губернские дезертиркомиссии своей властью налагают взыскания на дезертиров, укрывателей, по-

собников и подстрекателей личные – штрафные, и имущественные в виде полной или частичной конфискации имущества: скота, сельскохозяйственных орудий, строений, лишение земельного надела на определенный срок или навсегда.

По делам, которые признает соответствующая дезертиркомиссия, превышающим ее полномочия и заслуживающим более сурового наказания, она передает такие дела в Губрев трибунал совместно со следственным заключением, и своим заключением. В Губрев трибунале для рассмотрения дел, поступивших из дезертиркомиссий, создано специальное отделение в составе одного члена от Губрев трибунала и двух представителей от Губкомдезертир, причем одного из них председатель Губрев трибунала назначает председателем отделения. В Губрев трибуналах выносились приговоры, которые могли быть обжалованы в кассационном порядке в кассационный трибунал при ВЦИК и могли быть изменены или отменены⁸. Таким образом, иерархичная система дезертиркомиссий, выстроенная от местных до центральных структурных элементов, была встроена в судебную власть, которая в рамках советской государственности не была вычленена в независимую отдельную ветвь.

Районы в свою очередь осуществляли свою деятельность на основании Положения о Райкомиссиях по борьбе с дезертирством Тамбовского уезда (дата принятия и номер в архивном источнике отсутствует)⁹.

Райкомдезертир также предоставлялось право производить облавы, обыски, производить задержание, аресты, задерживать лиц, не имеющих документов, проводить проверку у всех лиц, то есть выполнять функции административного надзора и функции милиции (полиции) по поддержанию общественного порядка в том смысле, который вкладывался в это понятие в постреволюционное чрезвычайное время.

Для улучшения выявления дезертиров Тамбовской Укомдезертир была объявлена неделя добровольной явки, которая означала, что все явившиеся в 7-дневный срок не будут наказаны. Так, согласно Приказу председателя Козловской уездной чрезвычайной комиссии по борьбе с дезертирством от 15 января

⁵ ГАТО. Ф. Р-1889. Оп. 1. Д. 297. Л. 11.

⁶ Там же. Л. 15.

⁷ Там же. Л. 20.

⁸ ГАТО. Ф. Р-1889. Оп. 1. Д. 301. Л. 21.

⁹ Там же. Л. 35.

1920 г. местным органам советской власти о проведении широкой кампании по добровольной явке дезертиров было объявлено «всем военкомам, волисполкомам, волкомдезертир и подкомиссиям, квартальным комитетам гор. Козлова, городской и уездной милиции с получением сего немедленно приказываю повести широкую как устную, так и письменную агитацию добровольной явки дезертиров, проживающих дома как в городе, так и уезде в течение «недели фронта». Срок добровольной явки дезертиров дается с 21 по 28 января сего года. Все добровольно явившиеся дезертиры в указанный срок в комдезертир наказанию не подвергаются»¹⁰.

Практические формы борьбы с дезертирством на страницах архивных документов представлены разнообразно. Так, при Тамбовской Укомдезертир был образован отряд в составе 350 человек¹¹.

Для проведения работы по борьбе с дезертирством в районах Тамбовской губернии туда посылались отряды (во главе с начальником отряда, назначаемого комиссией). По приезду в районы начальник разбивал отряд на мелкие части для отправки по селам. В своей деятельности начальник отряда руководствовался наказом Комиссии и инструкцией. В уездах, где не имелось Волостной комиссии по борьбе с дезертирством, их функции выполнял военком, а в селах – сельсоветы. По приезду отряда в уезд или село военком или сельсовет предоставляет отряду списки с дезертирами, после чего отряд производил облаву. Если отряд не находил дезертира дома, он забирал отца, мать, жену или иного близкого родственника, если такие отсутствуют, то брали скот, то есть применялась практика взятия «заложников», которые при явке дезертира могли быть им заменены и отпущены. Необходимо отметить, что практика заложничества ничем не регламентировалась, и нигде на законодательном уровне закреплена не была. Также начальники отрядов обладали полномочиями налагать штрафы на отдельных лиц¹².

¹⁰ Приказ председателя Козловской уездной чрезвычайной комиссии по борьбе с дезертирством от 15.01.1920 г. местным органам советской власти о проведении широкой кампании по добровольной явке дезертиров. URL: <http://otambove.ru/antiqua/?p=7755> (дата обращения: 26.11.2019).

¹¹ ГАТО. Ф. Р-1889. Оп. 1. Д. 297. Л. 206б.

¹² Там же. Л. 11.

Дезертиркомиссии пользовались обширными, поистине чрезвычайными полномочиями, которые, с точки зрения современной теории статуса личности и нормативного материала, составляющего особый правовой режим действия органов власти в условиях чрезвычайного военного положения, совершенно не имеет аналогов в современных условиях. Однако с учетом принципа историзма, который предполагает оценку исторических явлений и фактов в контексте исторической реальности, очевидно, заложен революционной большевистской идеологией и практикой государственного строительства в первые революционные годы.

Для увеличения эффективности деятельности при Укомдезертир 1 декабря 1919 г. была организована выездная сессия Губреввоен трибунала по Тамбовскому уезду, которая начала свою работу с 25 декабря 1919 г.¹³ Свою работу сессия производила в районах: Рассказовском, Нижне-Спасском, Беломестно-Двойневском, Лысых горах и Пановых-Кустах, где осуждено было 150 человек, кроме того, в Беломестной Двойне осуждено заочно 713 человек. Мерами наказания Губреввоен трибунала являлись расстрел, тюремное заключение на срок не более 10 лет, отправление в штрафную роту на срок не более 5 лет¹⁴.

При этом в июне 1920 г. были расформированы отряды Укомдезертир и Райкомдезертир, что существенно сократило деятельность и возможности дезертиркомиссий, и их работа в связи с этим была признана неудовлетворительной¹⁵.

Исследовав нормативную базу, организационные подходы и практику реализации правовой политики постреволюционной советской России в области борьбы с дезертирством и организации труда, обороны, необходимо отметить следующее.

Государственные структуры по борьбе с дезертирством в 1918 – начале 1920-х гг. насчитывали значительное количество разнообразных полномочных органов, которые выстраиваются в систему нерархизированных структур, смешивающих в себе муниципальные, административные, полицейские,

¹³ Там же. Л. 12.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же. Л. 75.

военные функции, встроенные в систему советских органов власти.

Характер деятельности этих структур представлял собой совокупность квазисудебных полномочий широкого карательного чрезвычайного характера.

Ранние правовые акты, регламентирующие деятельность дезертиркомиссий разного уровня, закладывали основу советского уголовного права, которая затем в 1920-е гг. воплотилась в создании первых кодифицированных актов в этой области регулирования. Правовая природа этих норм и регулирования в целом характеризуются, с одной сторо-

ны, смешением чрезвычайных военизированных принципов, лежащих в основе пост-революционного правопорядка, с другой – имеют явное карательное назначение, с третьей – наследуют черты правопорядка дореволюционной эпохи, с которой в то же время декларируют полный разрыв (использование принципа «круговой поруки» и др.). При этом в революционном чрезвычайном регулировании просматриваются методы правовой политики, которые используются в настоящее время («амнистии» для правонарушителей в случае их добровольной явки).

Список литературы

1. Мовчин Н.Н. Комплектование Красной армии. М., 1926.
2. Оликов С.П. Дезертирство в Красной армии и борьба с ним. М., 1926.
3. Позднякова А.С. Создание и деятельность Вятской губернской комиссии по борьбе с дезертирством в 1919 году // *Genesis: исторические исследования*. 2018. № 11. С. 56-66.
4. Медведев А.В. Дезертирство в Красной армии и борьба с ним в Нижегородской губернии в годы Гражданской войны (1918–1920) // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015. № 3. С. 72-81.
5. Белова И.Б. Дезертирство в Советской России в 1918 – первой половине 1920-х гг. (по материалам Калужской губернии) // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: «История»*. 2016. № 2. С. 24-40.

References

1. Movchin N.N. *Komplektovaniye Krasnoy armii* [Red Army Recruitment]. Moscow, 1926. (In Russian).
2. Olikov S.P. *Dezertirstvo v Krasnoy armii i bor'ba s nim* [Desertion in the Red Army and the Fight Against It]. Moscow, 1926. (In Russian).
3. Pozdnyakova A.S. Sozdaniye i deyatel'nost' Vyatskoy gubernskoy komissii po bor'be s dezertirstvom v 1919 godu [The creation and activities of the Vyatka governorate commission to combat desertion in 1919]. *Genesis: istoricheskiye issledovaniya – Genesis: Historical Research*, 2018, no. 11, pp. 56-66. (In Russian).
4. Medvedev A.V. Dezertirstvo v Krasnoy armii i bor'ba s nim v Nizhegorodskoy gubernii v gody Grazhdanskoy voyny (1918–1920) [Desertion in the red army and measures against it during the civil war in the Nizhni Novgorod province (1918–1920)]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2015, no. 3, pp. 72-81. (In Russian).
5. Belova I.B. Dezertirstvo v Sovetskoy Rossii v 1918 – pervoy polovine 1920-kh gg. (po materialam Kaluzhskoy gubernii) [Desertion in soviet Russia in 1918 – the first half of the 1920s (on the example of Kaluga province)]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Istoriya»* [Bulletin of Tver State University. Series "History"], 2016, no. 2, pp. 24-40. (In Russian).

Информация об авторе

Факурдинова Алла Геннадьевна, аспирант, кафедра «История и философия». Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация; заместитель начальника отдела дознания. Линейное управление Министерства внутренних дел России на станции Москва–Рязанская, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: 19alla9120081@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1684-5182>

Поступила в редакцию 27.01.2020 г.

Поступила после рецензирования 21.02.2020 г.

Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Alla G. Fakurdinova, Post-Graduate Student, “History and Philosophy” Department. Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation; Deputy Head of the Investigation Department. Linear Division of the Ministry Of Internal Affairs of the Russian Federation at the Moscow–Ryazanskaya station, Moscow, Russian Federation. E-mail: 19alla9120081@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1684-5182>

Received 27 January 2020

Reviewed 21 February 2020

Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-217-225
УДК 908+378.095

«Асеев дом» (1918–1921 гг.): «в состоянии большого запущения»

Александр Липанович АВРЕХ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1500-7945>, e-mail: host@tsutmbu.ru

“Aseev House” 1918–1921: “in a state of great neglect”

Aleksander L. AVREKH

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1500-7945>, e-mail: host@tsutmbu.ru

Аннотация. Прослежен эпизод, иллюстрирующий гуманитарный компонент социального катаклизма. На основе частично впервые вводимых в научный оборот архивных документов рассмотрены разрушительные хозяйственные и культурные проявления периода революции и Гражданской войны на примере городской усадьбы М.В. Асеева, являвшейся в начале XX века одной из архитектурно-культурных доминант губернского центра. После национализации предполагалось нереализованное приспособление «Дома Асеева» под детдом, что повлекло его фактическую бесхозность. Передача усадьбы в пользование формирующемуся государственному университету подразумевала двоякую цель: устранение бесхозности и формирование материальной базы высшего учебного заведения, могущего рассчитывать на централизованное финансирование. Перерастание революции в масштабную Гражданскую войну сделало невозможным ее реализацию. Прослежена бюрократическая волокита с передачей усадьбы Агрономическому факультету Тамбовского государственного университета, тянувшаяся до начала 1919 г., и усилившая запущенность строений и территории. Отсутствие в распоряжении университета и местных властей средств не позволили остановить разрушение усадьбы. Приведены данные, характеризующие нарастающее разрушение – запустение помещений, земельного участка, систем водоснабжения, отопления, электроподачи, канализации.

Ключевые слова: «Асеев Дом»; Тамбовский государственный университет; Агрофак; ремонт; смета; запустение

Для цитирования: Аврех А.Л. «Асеев дом» (1918–1921 гг.): «в состоянии большого запущения» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 217–225. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-217-225

Abstract. We trace an episode illustrating the humanitarian component of the social cataclysm. On the basis of partially for the first time entered into scientific circulation archival documents, we consider destructive economic and cultural manifestations of the revolution period and civil war on the example of the city estate of M.V. Aseev which was in the beginning of the 20th century one of architectural and cultural dominants of the governorate center. After nationalization, it was assumed unrealized adaptation of the “House of Aseev” under the orphanage, which led to its actual abandonment. The transfer of the estate to the use of the emerging state university implied a dual purpose: the elimination of homelessness and the formation of the material base of the higher education institution, which can count on centralized funding. The development of the revolution into a large-scale civil war made it impossible to implement it. We trace the bureaucratic red tape with the transfer of the estate to the Agronomical faculty of Tambov State University, which lasted until the beginning of 1919, and increased the neglect of buildings and territory. The lack of funds at the disposal of the university and local authorities did not allow to stop the destruction of the estate. The data, which we give, characterize the increasing destruction – desolation of premises, land, water supply systems, heating, electricity, sewerage.

Keywords: “Aseev House”; Tambov State University; agronomical faculty; repair work; estimates; desolation

For citation: Avrekh A.L. «Aseyev dom» (1918–1921 gg.): «v sostoyanii bol'shogo zapushcheniya» [“Aseev House” 1918–1921: “in a state of great neglect”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 217–225. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-217-225 (In Russian, Abstr. in Engl.)

На рубеже 1905–1906 гг. Тамбов обзавелся и по ныне одной из самых заметных архитектурно-культурных доминант. В продолжающую благоустройство усадьбу на южной оконечности Набережной (№ 6) вселился Михаил Васильевич Асеев, будущий действительный статский советник, промышленник, землевладелец, благотворитель и богач.

После «национализации» – изгнания владельцев, шикарная по тамбовским меркам усадьба вплоть до января 19-го оказалась в ведении отдела городского хозяйства горисполкома, то есть бесхозная. Что грозило полным разграблением – разорением (здание даже не запиралось). Тем временем формирующийся Тамбовский университет озабочивался поиском помещений. Совпадение интересов: горисполком не был в состоянии содержать усадьбу, университету требовались квадратные сажени/метры.

Дело двигалось неспешно. Еще 14 августа «агрономический факультет» заявлял: «означенный дом был бы в высшей степени пригоден для устройства... биостанции». Только в конце сентября комиссия под руководством известного столичного зоолога (ихтиолога) профессора Н.А. Иванцова посетила усадьбу «на предмет определения пригодности... для помещения гидробиологической» (общая для кафедр ботаники и зоологии) и метеорологической станций. Признали: пригодна («с помещениями для профессоров»). Не меньшей ценностью представлялся «обширный сад» (3 десятины, 7,2 тыс. кв. сажени): «как нельзя более пригоден» для развертывания исследовательской работы. Комиссионеры подчеркнули, что в выделяемом для факультета д. б. Ясли/лицей № 29 по Степана Разина поставить НИР нельзя – тесно. Расходы на оборудование, справедливо подчеркивалось, много меньше, чем наем «особого» помещения.

В октябре Коллегия по делам Тамбовского университета неоднократно обраща-

лась «в исполнительный комитет Тамбовской группы партии коммунистов» (формулировка, свидетельствующая о полном непонимании устройства новой власти) и горисполком с просьбой выделить для факультетских нужд учреждаемого агрономического факультета помещения б. Волжско-Камского банка/б. дом Шоршорова (Гимназическая/Долевая) «или» б. дом Асеева. В Асеевом доме предполагалось открытие метеорологической и гидробиологической станций, ботанического сада, обсерватории, показательной пасеки и огорода.

Местная власть среагировала в начале ноября: на 2-е назначалось учредительное заседание комиссии для приема дома Асеева (по одному представителю от земжилотдела, горхоза, Пролеткульта и ТГУ). Прозаседали. Потребовалось официальное ходатайство Коллегии с просьбой «предоставить дом Асеева... для устройства»: вышеприведенный перечень «и прочих научных целей». Заодно выражалась благодарность руководству горисполкома (и персонально – председателю Чистякову) «за отношение к нуждам университета», о чем намеревались известить НКпрос¹ [1, с. 27, 59].

3 декабря горисполком постановил: Коллегия по делам ТГУ представить сведения «о всех мероприятиях и планах, которые предполагает сделать университет по оборудованию дома...». Хотя сведения требовались для составления сметы, горхозу пришлось 7 декабря вторично обратиться в Коллегию. На сей раз справку осилили в неделю. Биостанция необходима «для удовлетворения местных нужд по организации правильного рыбоводства, пчеловодства, исследования очагов малярии, культуры ...особых растений (лекарственных, медоносных и проч.)». Настоятельно подчеркивалось, что б. Ясли первоначально предназначались только под «физико-химический институт», и для раз-

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1424. Оп. 1. Д. 3. Л. 10; Д. 89. Л. 14.

вертывания биологических исследований там места нет. А «без самостоятельных научных работ... университет теряет... значение учреждения не только учебного, но и научно-го». Эксклюзивность Асеева дома оттенялась близостью к Цне.

Предполагаемая структура проявляет масштабность первоначального замысла. «Отделы»: ботанический (с кабинетами «для научных работ» профессоров, ассистентов и студентов-биологов), зоологический (в том числе кабинеты ихтиологии и пчеловодства), гидробиологический (со спецотделением «по борьбе с малярией»), библиотека «с читальным залом по предметам биологии», музей, «зала» для «групповых занятий», метеорологическое отделение, помещения для приезжей профессуры, помещение для зава (обоснованно метил Иванцов) и «хотя бы одного ассистента». При биостанции предполагалось устройство оранжереи с «учебными и научными целями», ботанического сада «с плодовым отделением», огорода «показательных культур», рассадника медоносных и лекарственных растений, пчельника. По сезонным причинам немедленно можно было приступить к организации кабинетов по зоологии и физиологии животных, анатомии и физиологии растений, микробиологии и по «соприкасающимся» дисциплинам, готовящим «материалы для демонстраций», а также музея и библиотеки.

В начале осени 18-го приведение здания (49 помещений, водяное отопление, 2 плиты) в порядок представлялось возможным.

Пере проверка замков, устройство отопления, общий ремонт: остекление, поправка полов, чистка и оклеивание «ободранных стен», электроосвещение «применительно к потребности научно-учебного заведения, а не богатого купеческого дома». Усадьба обслуживалась собственной электростанцией, содержание которой представлялось чрезмерно дорогим, поэтому комиссия предлагала присоединение к общегородской сети. Из мебели кое-что сохранилось от прежних времен, впрочем, «в неудовлетворительном состоянии». «Можно было бы ограничиться приобретением» 6–12 больших рабочих столов, 6 малых, 4 шкафов, черной доски, мольберта «с досками», планок для таблиц, 50 табуреток, 12 стульев. Штат служащих «на первое время»: сторож, истопник, 2 «служи-

теля при аудиториях», 1 «служитель при дворе», садовник, его помощник, с весны – пчеловод. Особо оговаривалась необходимость предоставления жилья («хотя бы 2 комнаты») «одному из профессоров-биологов по избранию» и для ассистента. Бывшего штатского генерала (Иванцов в «другой жизни» имел чин действительного статского советника) можно понять: привлекали «функциональное удобство» и, не исключено, возможность пожить хотя бы в остатках более привычного интерьера. В начале зимы 18-го в относительно сытом Тамбове еще не просто было понять: что представлялось оснащением «на первых порах», станет совершенно невозможным в принципе.

Наконец, 25 декабря горисполком постановил: «дом Асеева, находящийся в ведении горисполкома, передать в распоряжение Коллегии... со всем ...инвентарем с тем, чтобы Университет устроил в нем Биологическую станцию с различными отделениями»; коллегии принять имущество от «Комиссии, опечатавшей дом» (госведение и сводилось к «опечатыванию»).

Вселялись постепенно (в течение второго полугодия 1918/19 учгода) в непригодное здание. Студенты даже выражали недовольство переводом основной части факультета на Набережную. Но состояние «Яслей» – не лучше. Выявились еще дефекты постройки. Уборных нет, выпребных ям – тоже, крыша худая и т. д.

Из «топографии» ТГУ к концу 1918/19 учгода: б. дом Асеева, ул. Набережная/6, водяное отопление, низкое давление, 52 помещения, 2 печи и 2 плиты² [1, с. 108].

В более или менее удовлетворительное состояние Асеев дом был приведен к лету. С начала мая и до конца августа руководство факультета многократно требовало от хозкома дополнительных срочных мер к приведению в порядок усадьбы «до начала работ гидробиологической и ихтиологической станций» (особая забота – починка забора). Нуждались в подготовке помещения для практических занятий, следовало уже заботиться об оснащении двух дополнительных аудиторий к началу 1919/20 учгода. Требовалась мебель: 20 скамеек в две аудитории, 10 шкафов, 20 больших столов, 100 табуре-

² ГАТО. Ф. Р-1424. Оп. 1. Д. 89. Л. 14об., 22; Д. 60. Л. 1об.

тов, 8 досок с подсветками и мольбертами (предполагалось перевезти 4 стола и «часть табуретов из «Яслей»). Срочно: проводка электричества, для чего, прежде всего, требовались лампочки, керосин. И после осмотра здания: приведение в порядок отопления, канализации³.

Удалось устроить большую аудиторию на 500 слушателей, несколько учебных помещений, кабинетов и лабораторий (для чего заказывались «вывески из картона»). Мешали прежние роскошества. Стекло крыша растащена. Пришлось закрываться деревянными щитами (украдено и стекло с покрытия оранжереи). Началось размещение кабинетов физиологии животных, садоводства и огородничества, фотографического. Две комнаты и «запасные» помещения отвели под кафедры общего земледелия «с почвоведением», физиологии растений и под студенческий кружок «Природа». В мае образовалась студенческая артель, которая и занялась устройством сада и огорода. С садом-огородом возникли некоторые проблемы. Усадьба передавалась ТГУ на правах аренды. Агрофак настаивал на передаче угодий на постоянной основе в непосредственное ведение факультета (и земли возле «Яслей»). Документальные подтверждения продолжения коллизии не обнаружены, скорее всего, все осталось на прежних основаниях. К тому же приходилось отбиваться от незваных претендентов на университетскую «недвижимость, например, некоей «Оренбургской организации рабочих»⁴.

Размещение не означало оснащения. На первых порах «кабинеты» были лишь преподавательскими резиденциями. Например, кафедра общей зоотехнии: 2 комнаты («голые стены»). Удалось частично меблироваться, провести освещение, установить железные печи. «Приборно-инструментальное оборудование» пришлось переносить на осень 19-го.

Случалось всякое. Приусадебный сад предполагалось поднять до уровня ботанического. Пока разбирались с урожаем. Дебатировалось право преподавателей на яблочный «паек». Решили: только работавшим в саду. Впрочем, Иванцов вернуть яблоки отказался: «пакет мною съеден».

³ ГАТО. Д. 89. Л. 23, 25, 29; Д. 45. Л. 35, 37.

⁴ Там же. Д. 89. Л. 1, 6-7, 9, 22, 25.

И в начале 1919/20 угода муки по приведению помещений в порядок продолжались. Корпус агрофака (дом б. Ясли), где занимались первокурсники, оказался без клозетов. Пришлось «маневрировать», переносить туда часть «оборудования» из д. б. Шоршорова (Правление ТГУ и педфак) и Асеева дома. Добывалось кровельное железо «в казенных учреждениях». Из-за отказа «лесничества» предпринимались непростые в условиях «военного коммунизма» попытки приобрести тес у «частных лиц».

Несмотря на запущенность, Асеев дом оставался сравнительно притягательным местом. В августе, например, иногородние преподаватели Катаев, Северный, Орбели, Молчанов (к которым присоединились Шлезингер, Шлыкова Скоренкова и др.) обратились в Совет агрофака. Ссылаясь на невозможность приобрести жилье, они просили вселить их в незанятые помещения. Впрочем, распределением помещений ведало университетское руководство. Удалось кое-как наладить выделение лишь пары комнат в нижнем этаже для временного проживания. Агрофак периодически паниковал, напоминая Правлению ТГУ: примите «все необходимые меры к сохранению за <...> факультетом дома Асеева», заодно – проведя ремонт и решив вопрос с соответствующими «вывесками» (имелись в виду картонные таблички, обозначающие принадлежность комнат определенным кабинетам)⁵ [1, с. 141-142].

«Итоги» 1919 г. подводила записка Иванцова (которому факультет поручил курировать оснащение Асеева дома) от 18 ноября и его комментарий – дополнение от 29 декабря. Разительный контраст по сравнению с надеждами годичной давности.

Установка печей. То глины и песка нет, то – печника. Занятия под угрозой – не застеклены окна. Заказанная мебель не сделана. Профессорское жилье остается непригодным. Центральное отопление не налажено. Между прочим, вселившийся на 2-й этаж гублеском привел топку в порядок «в несколько дней», установка печей заняла день (скоро выяснилось, что до порядка далеко). Пол в большой аудитории остается покореженным. «Стекло крыша <...> оранжереи расхищена окончательно» (промышляли окрестные жители). «Забор вокруг

⁵ Там же. Д. 86. Л. 19; Д. 89. Л. 21, 24-26.

усадьбы ...продолжает разбираться, и не предпринимается никаких мер... чтобы спасти, по крайней мере, материал», растаскиваемый на дрова. И едва ли не главное, подчеркивалось в очередном, октябрьском обращении факультета в Правление: «наступление холодов сделает... невозможным ведение» занятий.

Кстати, в начале 20-го леском удалось вытеснить. Легче не стало. Лесники ушли с припасом. На верхнем этаже исчезли «лампочки, частично с арматурой, и срезаны провода висячих ламп в двух комнатах нижнего этажа». «Вторично» «вырезан ...кусочек сажени две нулевого провода на чердаке», что повлекло «расстройство освещения». «Взломаны три вентилятора». В подвальном этаже «при ремонте отопления» (за что лесников хвалил Иванцов) «выломан пол, ремонт центрального отопления не закончен и вряд ли такое может быть исправлено». Для спасения оставалось только спустить воду – «иначе все разморозится». Лескомовцы ухитрились поставить отопительные трубы в вентиляторах, что грозило пожаром. Помещения нуждаются в основательной чистке, особенно клозеты верхнего и подвального этажей, которые лесовиками приведены «в совершенно невозможное состояние».

Все на «квартирантов» списать было нельзя. Так и не нашелся «прочный запор» для чердака. В оттепель плохо заделанный стеклянный потолок дал течь. Сильнейшая течь на лестнице, ведущей на чердак. На чердаке не застеклено слуховое окно, набился снег. Разбитые стекла остались разбитыми, ремонт аудиторий толком не начинался. Замки есть, нет ключей. Забор «продолжал» расхищаться. Несмотря на многократные поручения университетской хозчасти привести его в порядок⁶.

Пришлось объясняться заведующему стройотделом ТГУ Скачкову. Его пояснения выглядят гораздо убедительнее филиппик, обрушиваемых агрофаковцами на хозслужбы. Клеить полы можно только в теплое время. Пол в подвале не заделан, поскольку ждали представителей гублескома для составления «акта». С печами плохо и не могло быть лучше, так как нет тридцатиаршинных труб. Тамбовские Центральные мастерские не изготавливают: нет железа. Частники отка-

зывают из-за неаккуратности прежних выплат. Лестничные заграждения не ставятся – нет ни теса, ни брусков (аналогично с перегородкой в химлаборатории в Яслях: заготовленный в бокинском лесничестве и еще где-то тес реквизирован «военным ведомством»). Тес, приобретенный у 1-го лесопильного завода, нельзя вывезти, так как губтраммот не дал подвод, частника привлекать нельзя, поскольку «контроль мои счета не пропустит». Замков просто нет.

Скачков вывел чеканную формулу тогдашнего хозяйствования: «Все меры приняты и принимались к заготовке строительных материалов, но самих материалов нет». Перечень убедителен: дверные приборы, стекло, мел, известь, алебастр, штукатурные гвозди, алифа, кровельное железо, двутавровые балки, проволока, печные приборы, водопроводные трубы, раковины и т. д. Инженер-строитель напомнил: «Мы живем в необычных условиях» и назвал три «обычных», позволяющих вести работы: наличие стройматериалов, их подвоз, рабочая сила. Ни того, ни другого, ни третьего не было. Был «военный коммунизм».

Напасти приходили с разных сторон. Весной, например, разбирается «асеевская» ограда. По распоряжению губснх. На основании «революционной законности»: кирпичи понадобились для сооружения цининской плотины – напротив агрофака. Вообще-то кирпич имелся – на ж.д. станции Тамбов. Не на чем возить. Стодилась ограда. Надеяться было не на что: укомхоз сообщил «о неимении материалов для устройства ограды вокруг усадьбы». Революционная законность.

Оставалось учреждать комиссии «по осмотру». В апреле Иванцов, от деканата – Кондырев, Скачков и завхозотделом ТГУ Кашков «осмотрели». По-прежнему, ничего толком не делалось.

Водопровод. Обнаружилась сильная водопроводная течь из трубы, питающей запасной бак на чердаке, пришлось отключить. Другая – из трубы под потолком уборной 2-го этажа – над вестибюлем. Вентили, особенно клозетные, «ослабили». «Кое-где» поломаны краны в раковинах и бачки. Предлагалось в недельный срок установить 2 вентиля на распределительные краны в топке («включающие» оба крыла дома), что позволяло при возникновении «чп» «запирать»

⁶ ГАТО. Д. 15. Л. 21; Д. 89. Л. 2; Д. 41. Л. 17об.

водопровод целиком. Немедленно следовало «отыскать и заменить» часть лопнувшей трубы под полом уборной, произвести «мелкий ремонт» кранов, бачков и т. п.

В этом «контексте» решение о переводе молочного поголовья из университетской Воронцовской фермы (б. имение Болдыревой) в «саран» Асеева дома выглядит «тришкиным кафтаном»: где ТГУ возьмет корма?

Канализация. «По-видимому, ... в исправности». Решили к 5 мая осмотреть сточные ямы, если нужно, очистить.

Отопление – «в состоянии расстройств... По условиям настоящего времени произвести... ремонт является невозможным». Вода не была слита, зимой 18/19 гг. («когда дом стоял необитаем»), трубы лопнули. Гублеском, было, затеялся с ремонтом водяного отопления. Обнаружилась течь в 10 местах только в подвале. Работы были прекращены. И комиссионеры решили, что возобновлять ремонт «несвоевременно». Еще и не известно, будут ли дрова на зиму 20/21 гг. Выход – в налаживании «местного отопления» («железные или частично кирпичные печи»), выводя трубы через дымоходы и вентиляционные отверстия (пожарная безопасность?). Действовать быстрее, «пока легче достать печников». Печки устанавливать в места, указанные профессорами до 15 августа.

Крыша. Стекланный фонарь над верхней «большой залой» разбит «во многих местах», частично повреждена кровля, течи. Крышу подмазать, подкрасить, вымести – к 15 мая. Пролеты фонаря закрыть «двойным тесом... в разбежку, <...> освободившееся стекло» – на починку «менее пострадавших пролетов козырька», стекланный потолок над залой промыть.

«Мелочи». Поставить перегородку между большой залой и вестибюлем. Заделка пола в подвале, поправка паркета в большой зале нижнего этажа, смежной большой гостиной, в комнате на втором этаже, побелка, покраска, остекление, исправление чердачных рам, подобрать ключи к замкам (!), «уцелевшую мебель привести в порядок... обить старым ковром», столу в недельный срок открыть окна – для проветривания. Еще: беседку в саду (мнение Иванцова и Кашкова) снести из-за «полной ветхости». Ремонт бессмысленен: «все равно будет разобрана окре-

стными жителями на топливо». Забор уже разобран (деревянный – соседями на топку, каменный – на плотину). Надо хотя бы колючей проволокой огородить, иначе сад и огород не сохранить. С террасы следовало убрать гнилые ящики, «разобрать в саду остатки железной клетки». Возникли места опасные: наружная штукатурка обваливалась, но поскольку цемент клался на алебастр, для поправки надо было сбивать все сплошь⁷ [1, с. 169].

Все «конкретно», со сроками. Цену конкретности проявляло соображение: начинать надо немедленно, но завершение работ зависит «от сроков доставания теса».

Через полгода, в октябре, очередная комиссия (во главе с деканом Лысогорским) занялась проверкой выполнения апрельской записки. Сделано: установлены 2 вентиля в топке, убран мусор с террасы, «преступлено к очистке мягкой мебели», вставлены щиты в остатки фонаря. К остальному не приступали: водопровод, сточные ямы, печи, крыша, течи, перегородка в вестибюле, побелка, покраска... замочные ключи. Колючую проволоку установила организация, рассчитывающая взять Асеев сад в аренду. Добавилось: еще пролет злосчастного фонаря (разбили лестницей рабочие, ставившие щиты (!)), течь в зале верхнего этажа, слуховое окно не заделано. От претендента на сад («комячейка» молочной фермы ЕПО) отбиться удалось, как и от ходатайств организации РКП 2-го Первомайского района «о выдаче <...> части мебели, находящейся в библиотеке». Кстати, летом удалось наладить в саду студенческую практику (по 3 часа «в вечернее время»).

Скудость фондированных ресурсов толкала на «нэп» университетского масштаба. Правление ТГУ для постановки в оба здания агрофака железных печей намеревалось «просить Отдел металлов отпустить железо, а также делать заказы частным лицам», сделать «перегородки и мебель для лабораторий и кабинетов», так как заготовительная «отказались закупать доски по вольным ценам». Добивались разрешения на приобретение «материала... для ремонта... труб и раковин» «с рук», найма рабочих «по вольным ценам». Аналогично: наем подвод «ввиду отказа со стороны» совтрансодела. Во всех случаях отказа со стороны властных структур «удов-

⁷ ГАТО. Д. 11. Л. 116об.; Д. 45. Л. 18об., 20, 30об.

летворять потребности в материалах, рабсиле и подводах... сдельно». Разумно, но мало шансов.

В 1920 г. ТГУ располагал 6 зданиями (188 кв. сажень, примерно 8,3 тыс. кв. м). «Звездное» – Асеев дом: 486 кв. сажени (более 1,6 тыс. кв. м)⁸ [1, с. 234, 238].

Однако «звезда» досталась и оставалась «в крайне запущенном состоянии», которое месячное квартирование гублескома скорее усугубило. Агрофак исхитрился: «интенсивные занятия в теплое время»; когда становилось невозможно «заниматься даже в теплой одежде» – в помещениях, «ближайших к дымоходам, в которых возможно было восстановить небольшие печи местного отопления». И водопровод «в состоянии полного расстройств». И все остальное.

Год и начался обращением в хозяйств: «Привести в порядок дом Асеева». Январская смета на ремонтные работы в усадьбе (сложности усугублялись отсутствием чертежей и планов расположения труб и проводов, «проложенных внутри стен и под потолками»): «исправление повреждений... и добавочно на электричество», постройка пергородок и другое – составила 275 тыс. руб., смета ТГУ – более 2,5 млн. Индикатор запустения – перечень работ: стекольные (75 стекол, 225 погонных аршин), плотнические (паркет в большом зале, деревянные щиты в стеклянном фонаре, дощатый сарай для дров и инвентаря), водопровод (ремонт и замена батарей, кранов и труб), печные (перекладка топок котлов), вспомогательные (10 % сметной стоимости). В начале февраля, после выдворения гублеса, пришлось дополнять: засыпка строймусором с плотной трамбовкой трех ям в подвальном этаже (!), постройка 10 патронов с лампочками, исправление нулевого провода на чердаке, штепселей и розеток – более 3,5 тыс.

Одно и то же. 31 июля междуведомственная комиссия по улучшению условий работы хозяйственного и строительного отделов ТГУ (представители университета, Комгосоора, РККИ, ОНО и др.): «тяжелое положение», – констатировал ректор Н.А. Шлезингер, «вследствие полной невозможности производить ...работы по причине отсутствия ...материалов, рабочих рук и низкой оплаты труда». Комгосоор признал: помочь не

⁸ ГАТО. Д. 45. Л. 62; Д. 42. Л. 65.

может ни по сметным заданиям, ни рабсильной, существенно повысить оплату труда «в пределах действующих правил» невозможно. Постановили: использовать сдельный наем (в том числе транспортных средств) и закупки по вольным ценам. По Асееву дому: просить Отдел металлов отпустить железо для печей и «давать задания частным лицам на печи из их материала» (печи собрались установить, но решили просить Комхоз разрешить «перевозку некоторых труб, раковин и кранов» из Асеева дома в б. Ясли).

Сметные прикидки первой половины 20-го – латание дыр. Всерьез ремонтные работы в Асеевом доме в сентябрьской смете оценивались почти в 2,6 млн руб. (львиная доля, 2,27 млн – плотнические работы).

И опять холода. Доходило до склок. В октябре, например, Президиуму факультета пришлось разбираться с жалобой завхоза части ТГУ на профессора Иванцова, не позволившего «взять воз дров для кабинетов д. Яслей из имеющегося в подвале дома б. Асеева остатка дров от прошлого года». Не удивительно, судя по общему состоянию дома, в сотый раз обрисованному Иванцовым. Потолок протекает. Центральное отопление «совершенно испорчено», только несколько «печурок» в некоторых комнатах. Заготовленные 40 кубов дров не на чем перевезти. Водопровод не действует. Препараты замерзают и портятся, инструменты... ржавеют. Рабочих по таксе «невозможно найти». «Рабоче-крестьянский контроль», санкционирующий все расходы, парализовал хозяйств ТГУ и т. д.

«Ремонтные» итоги 20-го подвел Скачков: «переделан и отремонтирован световой фонарь», чинился водопровод и вставлены стекла⁹. Не густо.

В 1921 г. все продолжилось и усугубилось – особенно по мере нарастания политико-хозяйственного кризиса в губернии и угрозы закрытия университета, стрясаемого в августе.

В апреле за ненадобностью имущество электростанции дома передается частями губэлектротделу и реммастерским. Добавлялись сторонние напасти. В связи с формированием Тамбовского фронта город заполо-

⁹ Там же. Д. 10. Л. 3об.-4, 18об., 21об., 64об., 71-74; Д. 86. Л. 25об., 71, 117, 138; Д. 110. Л. 1; Д. 113. Л. 13об.; Д. 142. Л. 7.

нили воинские части. 9 мая на территорию усадьбы б. Асеева заявила «артиллерийская команда с пушками и пулеметами». Не имея никаких разрешительных документов, военные (как выяснилось, команда отдельной пушечной батареи и канцелярия Борисоглебских кавкурсов) стали занимать комнаты и собрались устраивать «наблюдательный пункт». Обошлось. Высшее командование приказало «здания университета освободить совершенно, о случаях... указанных провести подробное расследование»¹⁰.

В июле Скачков спрашивал в Правлении аванс на более чем скромные полмиллиона рублей «на срочные ремонтные работы по ремонту» усадьбы, поскольку госкомсоор, несмотря на решение губисполкома, «отказался от ремонта университетских зданий отсутствием материала и рабочих...». Решили «произвести ремонт хозспособом». Ничего, естественно, не вышло. В середине августа Скачков в очередной раз заявляет о необходимости неотложного ремонта: заделка слуховых окон, починка светового фонаря, починка крыши. Одно и то же: агрофак «в состоянии большого запущения»¹¹ [1, с. 246].

Итоги 21-го: «Отчетный период (январь – сентябрь), как и предыдущий, носил характер прогрессирующего расстройства и возрастающих затруднений в удовлетворении нужд университета». Непосредственная причина очевидна: «мало ремонтных работ», поскольку нет материалов, по «рыночной цене» нанять специалистов невозможно, «а по твердым никто не пойдет на работу»¹².

¹⁰ ГАТО. Д. 11. Л. 263; Д. 32. Л. 22, 26; Д. 86. Л. 520.

¹¹ Там же. Д. 11. Л. 152, 293, 305об.

¹² Там же. Д. 142. Л. 7об., 24.

В октябре 1919 г. Президиум агрофака постановил: «Сообщить Городской ферме (держала стадо на территории, примыкавшей к усадьбе), что ей дается оранжерея под склад корнеплодов». А в сентябре 21-го «рабоче-крестьянская инспекция» известила агрофак, преобразующийся в СХИ: «Появившиеся в местной газете заметки указывают на бесхозяйственность в доме б. Асеева и отсутствие всякого за ним наблюдения. Указанные обстоятельства подтвердились... немедленно принять меры к установлению самого тщательного наблюдения... впредь до официальной передачи другому владельцу... ответственность за ...хищение и порчу... понесет Агрофак». Крайний нашелся. Запустенье...

Еще в марте некая комиссия осматривала Дом «на предмет отдания такового под дом отдыха Рабочих». ТГУ отдался испугом: ГИК, подчеркнув исключительное значение агрофака, предложил губкомхозу «изыскать все меры к ремонту... закончить... к следующему учебному году». Отписка. По ликвидации ТГУ с 1 сентября 1921 г. вконец запустевшая усадьба перешла в ведение профсоюзов – под рекреацию¹³ [1, с. 251]. Потом – на долгие годы – кардиологический санаторий... Запустенье. В латанном-перелатанном состоянии Асеев дом продержался до нынешнего века, пока не преобразовался в «музейный комплекс» – отзвук невозвратимого...

¹³ Там же. Д. 86. Л. 1; Д. 139. Л. 9; Д. 108. Л. 34; Д. 133. Л. 13, 18.

Список литературы

1. Аврех А.Л. История Тамбовского государственного университета (1918–1921 гг.). Тамбов, 2018.

References

1. Avrekh A.L. *Istoriya Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta (1918–1921 gg.)* [History of Tambov State University (1918–1921)]. Tambov, 2018. (In Russian).

Информация об авторе

Аврех Александр Липанович, кандидат исторических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: host@tsutmb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1500-7945>

Поступила в редакцию 26.09.2019 г.

Поступила после рецензирования 17.10.2019 г.

Принята к публикации 22.11.2019 г.

Information about the author

Aleksander L. Avrekh, Candidate of History, Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: host@tsutmb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1500-7945>

Received 26 September 2019

Reviewed 17 October 2019

Accepted for press 22 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-226-232

УДК 94(47).081+083:711.41:628

Санитарное состояние и благоустройство города Череповца в 1920-е годы

Антон Сергеевич КОТОВ

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

162600, Российская Федерация, Вологодская область, г. Череповец, пр-т Луначарского, 5

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2335>, e-mail: ant_470@mail.ru

Sanitary condition and improvement of the city of Cherepovets in the 1920s

Anton S. KOTOV

Cherepovets State University

5 Lunacharskogo Ave., Cherepovets 162600, Vologda Region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2335>, e-mail: ant_470@mail.ru

Аннотация. Внимание обращено к актуальной и слабо изученной теме санитарного состояния и проблем благоустройства малого российского города в первое десятилетие советской власти. Целью исследования явилось выявление изменений, произошедших в санитарном состоянии провинциального города под воздействием модернизационных процессов. При этом санитарное состояние рассмотрено как совокупность показателей, характеризующих технологии и практики водоснабжения и удаления отходов, состояние и загрязненность городских улиц, площадей, дворов и водоемов. Анализ санитарного состояния и степени благоустроенности динамично развивающегося губернского города с населением чуть более 18 тысяч человек позволил заполнить лакуну повседневной истории городской среды раннего советского периода и выявить ключевые факторы обострения санитарных проблем. В результате было установлено, что для Череповца, как и более крупных советских городов, были свойственны проблемы загрязненности городской территории и водоемов, которые оказывали значительное влияние на санитарную обстановку. Ухудшение жилищных условий и снижение материального благополучия, по сравнению с предыдущим периодом, также оказало негативное воздействие на санитарную обстановку в городе. Следует отметить усилия городских властей и ряда представителей городской общественности, направленные на санитарное просвещение населения и решение вопросов, связанных с благоустройством городской среды.

Ключевые слова: городская среда; санитарное состояние; повседневная практика; благоустройство; традиции; новации

Благодарности: Работа выполнена при совместной финансовой поддержке РФФИ и Правительства Вологодской области, № гранта 18-49-350002 р_а.

Для цитирования: Котов А.С. Санитарное состояние и благоустройство города Череповца в 1920-е годы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 226-232. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-226-232

Abstract. We pay attention to the relevant and poorly studied topic of sanitary condition and improvement problems of the small Russian city in the first decade of Soviet regime. The aim of the study is to identify the changes that have occurred in the sanitary condition of the provincial city under the influence of modernization processes. In this case, the sanitary condition is considered as a set of indicators characterizing technologies and practices of water supply and waste disposal, condition and pollution of city streets, squares, yards and reservoirs. The analysis of the sanitary state and the degree of well-being of the dynamically developing governorate city with a population of just over 18 thousand people allowed filling the gap of the urban environment daily history of the early Soviet period and identifying the key factors of exacerbation of sanitary problems. As

a result, it was found that Cherepovets, as well as more large Soviet cities were characterized by pollution problems of the urban area and water basins, which had a significant impact on the sanitary situation. The deterioration of housing conditions and reduced material well-being compared to the previous period also had a negative impact on the sanitary situation in the city. We should note the efforts of the city authorities and a number of representatives of the city community aimed at health education of the population and addressing issues related to the urban environment improvement.

Keywords: urban environment; sanitary condition; everyday practice; improvement; traditions; innovations

Acknowledgements: The work is funded by Russian Foundation for Basic Research and Government of Vologda Region, grant no. 18-49-350002 p_a.

For citation: Kotov A.S. Sanitarnoye sostoyaniye i blagoustroystvo goroda Cherepovtsa v 1920-e gody [Sanitary condition and improvement of the city of Cherepovets in the 1920s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 226-232. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-226-232 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В сфере исследовательских интересов региональных историков, изучающих различные аспекты городской повседневности, все чаще оказываются сюжеты, связанные с повседневными практиками поведения горожан, в том числе ведения быта, организации досуга и т. п. Так, внешнему облику и благоустройству городов Европейского Севера России уделяли внимание в своих работах Э.П. Риммер [1], А.Б. Агафонова [2], О.Ю. Солодянкина [3] и др. Они рассматривают особенности застройки и развитие инфраструктуры городов, состав населения, деятельность городских общественных организаций. А.Б. Агафонова внимательно рассматривает санитарное состояние городов Европейского Севера России в 1870–1917 гг. [2]. Большой вклад в изучение городской повседневности Европейского Севера России в годы Первой мировой войны и Революции 1917 г. внесла И.В. Фролова [4]. Некоторые аспекты рассматриваемой темы затрагиваются в историко-краеведческих трудах, однако санитарно-эпидемиологическое состояние городов в 1920-е гг. остается слабо изучено.

Одним из элементов изучения городской повседневности, безусловно, является санитарная обстановка в городе. Под термином «санитарная обстановка» понимается совокупность мероприятий, обеспечивающих охрану здоровья и профилактику различных заболеваний, а также комплекс мер по практическому применению разработанных гигиенической наукой нормативов, санитарных правил и рекомендаций, обеспечивающих оптимизацию условий воспитания и обучения,

быта, труда, отдыха и питания людей с целью укрепления и сохранения их здоровья [5].

В рамках данного исследования рассмотрим процесс изменения санитарного состояния в одном из городов Европейского Севера России – Череповце, который в рассматриваемый период являлся административным центром одноименной губернии.

В июле 1918 г. Народный Комиссариат Здравоохранения РСФСР столкнулся с кризисом здоровья нации. Годы войны и революции породили серию эпидемий, уничтоживших как гражданское население, так и солдат на фронте. Для вождей государства катастрофа в сфере здравоохранения не осталась незамеченной. В обращении к Седьмому Съезду Советов В.И. Ленин, говоря об эпидемии тифа, заявил: «Или социализм победит вшей, или вши победят социализм» [6]. Решение данной проблемы непосредственно в провинции зависело от действия/бездействия местных властей. В подобной напряженной атмосфере местные чиновники начали широкомасштабную программу «санитарного просвещения» или пропаганду здоровья и гигиены. Решить эту задачу планировалось через организовавшиеся санитарные службы. В г. Череповец в течение нескольких лет санитарный контроль осуществлялся имевшимся в городе санитарным врачом. Постоянная же санитарная секция при Череповецком горисполкоме была организована в 1927 г.¹

Анализ архивных документов первого послереволюционного десятилетия показы-

¹ ЧЦХД (Череповецкий центр хранения документов). Ф. 7. Оп. 1. Д. 35. Л. 27.

вает, что санитарная обстановка в городе была неблагополучная: грязь на улице, мусор и нечистоты. В городе практически отсутствовала система канализации, ее активно начнут строить лишь после 1945 г.

Значительная часть городских построек, как жилых, так и общегражданского назначения, была оборудована выгребными ямами по системе «Шамбо». Из-за удаленности мест общего пользования непосредственно от ямы можно было поддерживать санитарно-гигиеническое состояние на более или менее приемлемом уровне. Сложности возникали с содержанием самих ям, так как не все домовладельцы вовремя выкачивали их содержимое. При решении данной проблемы местные власти руководствовались вышестоящими нормативными актами, а также собственными предписаниями. По этой причине секцией по благоустройству коммунального отдела совместно с санитарным врачом в марте 1924 г. принимаются правила по содержанию придомовых территорий. Согласно им, выгребные ямы в домовладении должны были регулярно вычищаться в марте и сентябре, то есть до времени начала весеннего половодья или затяжных осенних дождей. Содержимое выгребных ям должно было отвозиться на территорию городской свалки, запрещалось вывозить на сельскохозяйственные угодья, как это делалось до революции². Вывоз нечистот возлагался на губернский отдел местного хозяйства, но так как в нем числились только две ассенизаторские повозки, которые едва успевали обслуживать госучреждения, ассенизация нечистот стала осуществляться силами крестьян близлежащих деревень, занимавшихся в свободное время подработкой в городе. Это обстоятельство довольно ощутимо било по кошельку горожан. В результате у одних домовладельцев выгребные ямы чересчур переполнялись, другие выливали помой в лучшем случае в дальний угол своего огорода, а некоторые прямо на тротуар. Итог всего этого – антисанитария и сильное заболачивание почв. Эта проблема не раз поднималась главным санитарным врачом города. К контролю за содержанием выгребных ям и придомовых территорий привлекались участковые и дворовые комитеты, но видимых результатов данные меры не принесли. Поэтому в 1926 г.

² ЧЦХД. Ф. 696. Оп. 1. Д. 10. Л. 14.

городскими властями принимается решение о начале строительства в городе канализации. Особенно неприглядно выглядели городские окраины. В докладе комиссии по благоустройству отмечалось отвратительное состояние городской свалки, ее недопустимая близость к городской территории и, как следствие, повышенный порог заболеваемости брюшным тифом и дизентерией у жителей близлежащих к свалке домов³.

Объектом особой критики со стороны городских организаций и горожан было состояние череповецких улиц и площадей. К концу 1927 г. в Череповце было замощено лишь 8 % улиц (9,5 км). Подавляющая их часть была не только без твердого покрытия, но не имела рядом придорожных канав, мест для стока воды, а также не была выполнена нивелировка дорожного полотна. В результате с ранней весны и до первых заморозков ряд улиц представляли глухое, непроезжее болото⁴.

Еще одним аспектом, характеризующим повседневную жизнь людей, является степень обеспеченности водой. Водопровод в Череповце появился до революции. В годы нэпа велись большие работы по улучшению водоснабжения городов. Так, Череповецкий водопровод имел протяженность 10,5 км. Однако он обслуживал меньшинство населения города. Поэтому подавляющая часть населения набирала воду из колодцев, состоянию которых городские власти уделяли особое внимание. В частности, в правилах по содержанию колодцев указывалось, что высота сруба должна быть не меньше 800 мм. Вокруг сруба должна быть утрамбованная глиняная насыпь. В случае отсутствия общей бадьи у колодца должна была быть установлена скамейка с целью избегания постановки ведер на землю. Колодец должен был иметь прочный поверхностный сруб с закрывающейся крышкой для избегания его загрязнения и несчастных случаев с детьми⁵.

Неразвитость водопроводно-канализационной системы обусловило в жилых помещениях отсутствие ванных комнат, где можно было помыться и постирать. В Череповце в 1926 г. открылась первая городская общественная баня, ее пропускная способ-

³ ЧЦХД. Ф. 696. Оп. 1. Д. 39. Л. 96.

⁴ ЧЦХД. Ф. 7. Оп. 1. Д. 99. Л. 234.

⁵ ЧЦХД. Ф. 7. Оп. 1. Д. 35. Л. 7.

ность составляла 56 человек в час. Это приводило к огромному скоплению в бане людей, особенно под выходные и в выходные дни, а желающим помыться приходилось часами простаивать в очередях. Не лучше ситуация была и в ведомственных банях, которые обслуживали своих рабочих и служащих. Всего на начало 1929 г. в городе работало 10 общественных бань различного типа и вместимости. Этого было явно недостаточно при численности городского населения 25 тыс. человек. Остроту вопроса в этой сфере смягчали индивидуальные бани, которые имели многие горожане⁶.

Первый субботник в городе был организован 1 декабря 1919 г. с целью уборки «безнадзорного, хозяйственно-бытового материала, находящегося на улицах». За период 1919–1920 гг. в городских субботниках принял участие 741 человек⁷.

Население города не проявило особого желания участвовать в подобного рода общественных мероприятиях. Члены городского партийного комитета также не принимали активного участника в субботниках. Из 350 членов партии в субботниках, в период с декабря по май, участвовали только 100 человек. 29 мая 1920 г. вводится понятие «трудовая повинность». На всех городских предприятиях и организациях, где численность работников превышала 100 человек, организуются комиссии по трудовой повинности. 8 мая 1920 г. Губземотделом устраивалась неделя трудового фронта с 10 по 17 мая⁸.

Следует отметить, что, начиная со второй половины 1920-х гг., в городе прилагались большие усилия по его благоустройству (понимаемому как налаживание порядка). В июле 1925 г. Губисполкомом было принято правило по благоустройству города. Согласно ему, улицы города в летнее время должны были местись до семи часов утра, в зимнее время – убираться от снега по мере его накопления⁹. Принимается решение о привлечении домовладельцев к сооружению тротуаров (их ширина должна была составлять 700 мм) и благоустройству участков улиц, примыкавших к домовладению. Довольно успешно

выполнялись работы по озеленению города. С этой целью создается городской питомник. Большую роль в озеленении города играли уличные комитеты. С начала 1930-х гг. в городе начинают проводиться различные социалистические соревнования по высадке зеленых насаждений, за школами закрепляются отдельные участки, организовываются «зеленые» патрули. Однако, несмотря на большую работу, проведенную по сохранению зеленых насаждений, в данном направлении имелись большие проблемы: низкий агротехнический уровень работ по сохранению уже имеющегося зеленого массива, ограниченный ассортимент посадочного материала, плохой уход за насаждениями, из-за чего большая часть гибла практически сразу после посадки. Тогда же было принято решение об устройстве освещения города в темное время суток. Согласно ему, жители домов каждого квартала за свой счет должны были посередине квартала поставить один фонарь. Впоследствии, по мере выхода страны из кризиса, фонари должны были устанавливаться за счет горожан у каждого дома¹⁰.

Дефицит жилой площади, недостаток денежных средств и возможностей приобрести предметы домашнего обихода во многом определяли санитарное состояние помещений, их благоустроенность, комфортность. Лишний стол или дополнительная кровать в единственной комнате, где живет семья из нескольких человек, уже представляли серьезную проблему, в особенности, если та же комната служила складом для продуктов, местом приготовления пищи и стирки белья. По наблюдениям комиссии, относящимся к 1923 г., половина обследованных рабочих вообще не имела простыней, четверть – ни наволочек, ни подушек. Последующие годы принесли мало изменений. По данным бюджетных обследований, в 1927 г. всего лишь 40 % рабочих семей имели на каждого члена отдельную кровать. Остальные были «вынуждены спать вповалку на общей семейной постели или ночевать на полатах, лежанках, сундуках, а часто – прямо на полу». Недостаток в оборудовании мебелью наблюдался и в коллективных жилищах. Так, в общежитии завода «Красная звезда», в комнате, рассчитанной на 29 человек, не было ни одного платяного шкафа. Все вещи приходилось

⁶ ЦХД. Ф. 696. Оп. 1. Д. 10. Л. 31.

⁷ ВОАНПИ (Вологодский областной архив новейшей политической истории). Ф. 1930. Оп. 2. Д. 31. Л. 60б.

⁸ ВОАНПИ. Ф. 1930. Оп. 2. Д. 31. Л. 14.

⁹ ЦХД. Ф. 696. Оп. 1. Д. 10. Л. 16.

¹⁰ ЦХД. Ф. 696. Оп. 1. Д. 4. Л. 98.

хранить под кроватью, отчего комната походила на торговые ряды. Единственный стол был занят книгами в красном уголке, который являлся обязательным элементом в организации внутреннего жилого пространства послереволюционного периода. По замечанию комиссии, в общежитиях клопы, мухи, тараканы были «настоящими обитателями коллективных жилищ, а кислый спертый воздух присутствовал везде. Из материалов выяснилось, что часть рабочих живут двумя семьями из шести человек в одной комнате размером 3 квадратных метра. Тут же под кроватями размещается мука, картофель, которые в сырости и духоте начинают пахнуть и пропадать. При входе в комнату, прежде всего, охватывает едкий запах аммиака и сырости, нередко бывает так, что трудно сразу зайти в комнату. Рабочие часто жалуются на головную боль»¹¹.

Предметом особого внимания городских властей, санитарных врачей, участковых являлись различные типы заведений общественного питания, гостиницы, рынки. Они должны были содержаться в чистоте, в соответствии с санитарными правилами. При обследовании вышеуказанных объектов городской санитарной секцией регулярно выявлялись различного рода нарушения. Так, при обследовании городского рынка регулярно выявлялось в продаже тухлое мясо и рыба, среди продавцов определялись лица с признаками сифилиса и других венерических заболеваний¹². Множество нарушений выявлялось при обследовании городской гостиницы «Москва» и дома «крестьянина»: грязь и клопы в номерах, зловоние. Останавливались в них, как правило, крестьяне, приехавшие в город по различным вопросам. Ночуя здесь, многие из них не отказывались от услуг женщин, занимавшихся проституцией. Все вышеуказанное позволяет говорить об этих местах, как особо повышенном источнике различного рода заболеваний.

Таким образом, санитарная обстановка в Череповце оказывала неблагоприятное воздействие на качество уровня жизни населения, городской среды. Привычная среда обитания определяла санитарно-гигиеническую культуру горожан. Во многом на ее формирование влияли ментальные представления

местного населения об устройстве быта, представления об устройстве домашнего хозяйства, отношение к местам общественного пользования.

Несмотря на преобладающую негативную характеристику санитарного состояния города, следует отметить стремление городской общественности и властей переломить тренд в лучшую сторону. Большой вклад в улучшение санитарного состояния Череповца внесло местное общество «врачей», образованное в 1924 г. Усилиями общества устраивались научные совещания, публичные лекции и спектакли. Члены общества считали своим долгом содействовать местной администрации и общественным учреждениям в надлежащем устройстве врачебно-санитарного дела в городе¹³.

Во многом, именно благодаря санитарной службе, территория города делалась более комфортной для проживания. В 1924 г. в рамках улучшения санитарного состояния в городе и снижения угрозы кишечных заболеваний среди местного населения организуются специальные места для купания – левый берег р. Ягорб от железнодорожного моста и выше до ул. Володарского, как территория, не находящаяся в сфере загрязнения городскими сбросами. Второй участок находился на р. Шексна в районе водоприемника до места стоянки судов. На отведенном участке предлагалось берег отсыпать песком, а территорию огородить забором.

Для купания коней и другого скота отводился левый берег р. Ягорб ниже ул. Володарского до ледоколов ягорбского моста. В противоположной стороне через сто метров устанавливались мостки для полоскания белья. Вторым санкционированным местом водопоя и купания скота был правый берег р. Ягорб напротив механического техникума, а для полоскания белья – правый берег р. Шексна у стоянки судов ниже границы купания для людей на 50 метров.

Повседневной проблемой города, решением которой регулярно занималась санитарная служба и секция по благоустройству – крупный и мелкий рогатый скот. Игнорируя запреты городских властей, горожане повсеместно практиковали выгон скота для пастьбы непосредственно за ворота дома. По этой причине регулярно в различные контроли-

¹¹ ЦГХД. Ф. 7. Оп. 1. Д. 99. Л. 198.

¹² ВОАНПИ. Ф. 1930. Оп. 8. Д. 76. Л. 14.

¹³ ЦГХД. Ф. 20. Оп. 1. Д. 6. Л. 40.

рующие органы поступали жалобы о беспризорно пасущихся животных, которые «...поедают зеленые насаждения, проламывают доски на тротуаре у какого-нибудь домовладения или загаженном этими же животными тротуаре...»¹⁴. Особенной проблемой для коммунальных и санитарных служб были скотные дворы животноводсоюза. В них со всей губернии (округа) сгоняли весь сданный скот, предназначенный для отправки в Ленинград. Данные дворы находились фактически в центре города. Никак не приспособленные для содержания скота: отсутствие непроницаемых полов, приемников для жидкости, навозохранилищ, они доставляли множество неудобств жителям близлежащих домов. Рядом со зданием передержки находилось несколько многоквартирных домов, жители которых жаловались на скопившиеся

во дворах горы навоза и тучи мух в летнее время. Довольно часто, после сильных дождей, в центре города жители наблюдали ручьи, издававшие сильные специфические запахи¹⁵.

Таким образом, процессы, происходившие в Череповце в 1920-е гг., стали началом переходного этапа от дореволюционного провинциального городка к крупному индустриальному центру Европейского Севера России. Городскими властями и санитарной службой прилагались большие усилия для изменения повседневных санитарно-гигиенических поведенческих практик горожан через прессу, общественные организации, проведение бесплатных лекций с участием городских врачей. Активно шло изменение городской общественной среды.

¹⁵ ЦЦХД. Ф. 7. Оп. 1. Д. 68. Л. 120.

¹⁴ ЦЦХД. Ф. 20. Оп. 1. Д. 6. Л. 19.

Список литературы

1. Риммер Э.П. Прогулки по Воскресенскому. Череповец, 2009. 141 с.
2. Агафонова А.Б. Санитарное благоустройство городов Вологодской и Новгородской губерний в 1870–1917 гг. // Элементы жизнеустройства российского города второй половины XIX – конца XX в.: механизмы власти, политические и экономические структуры, общественные объединения, конфессиональная организация, социальная, образовательная, культурная среда. Череповец, 2018. С. 125–147.
3. Солодянкина О.Ю. Как поддержать учащихся: из опыта благотворительности в сфере образования: [на примере г. Череповца в конце 19 – начале 20 в.] // Феномен индустриального города в контексте истории. Череповец, 2011. С. 140–148.
4. Фролова И.В. Оказание помощи беженцам в годы Первой мировой войны в рамках провинциального города: организационный успех // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 10. С. 215–218.
5. Габович Р.Д. Санитария // Большая медицинская энциклопедия / под ред. Б.В. Петровского. М.: Сов. энцикл., 1974–1989.
6. Бернштейн Ф. Представления о здоровье в революционной России: гендерная политика в плакатах по половому просвещению в 1920-е годы // Визуальная антропология: режимы видимости при социализме. М., 2009. С. 218–219.

References

1. Rimmer E.P. *Progulki po Voskresenskomu* [Walks Around Voskresensky]. Cherepovets, 2009, 141 p. (In Russian).
2. Agafonova A.B. Sanitarnoye blagoustroystvo gorodov Vologodskoy i Novgorodskoy guberniy v 1870–1917 gg. [Sanitary improvement of the cities of the Vologda and Novgorod Governorates in 1870–1917]. *Elementy zhizneustroystva rossiyskogo goroda vtoroy poloviny XIX – kontsa XX v.: mekhanizmy vlasti, politicheskiye i ekonomicheskiye struktury, obshchestvennyye ob'yedineniya, konfessional'naya organizatsiya, sotsial'naya, obrazovatel'naya, kul'turnaya sreda* [Elements of the Living Arrangement of the Russian City of the Second Half of the 19th – Late 20th Century: Power Mechanisms, Political and Economic Structures, Public Associations, Confessional Organization, Social, Educational, Cultural Environment]. Cherepovets, 2018, pp. 125–147. (In Russian).
3. Solodyankina O.Y. *Kak podderzhat' uchashchikhsya: iz opyta blagotvoritel'nosti v sfere obrazovaniya: [na primere g. Cherepovtsa v kontse 19 – nachale 20 v.]* [How to support students: from the experience of charity in the field of education: [on the example of Cherepovets in the late 19th – early 20th centuries]].

Fenomen industrial'nogo goroda v kontekste istorii [Phenomenon of an Industrial City in the Context of History]. Cherepovets, 2011, pp. 140-148. (In Russian).

4. Frolova I.V. Okazaniye pomoshchi bezhentsam v gody Pervoy mirovoy voyny v ramkakh provintsial'nogo goroda: organizatsionnyy uspek [Assisting refugees during the First World War within a provincial city: organizational aspect]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2018, no. 10, pp. 215-218. (In Russian).
5. Gabovich R.D. Sanitariya [Sanitation]. In: Petrovskiy B.V. (ed.). *Bol'shaya meditsinskaya entsiklopediya* [Large Medical Encyclopedia]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1974–1989. (In Russian).
6. Bernsteyn F. Predstavleniya o zdorov'ye v revolyutsionnoy Rossii: gendernaya politika v plakatakh po polovomu prosveshcheniyu v 1920-e gody [Perceptions of health in revolutionary Russia: gender policy in posters on sexuality education in the 1920s]. *Vizual'naya antropologiya: rezhimy vidimosti pri sotsializme* [Visual Anthropology: Visibility Modes under Socialism]. Moscow, 2009, pp. 218-219. (In Russian).

Информация об авторе

Котов Антон Сергеевич, соискатель, кафедра истории и философии. Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Вологодская область, Российская Федерация. E-mail: ant_470@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2335>

Поступила в редакцию 20.12.2019 г.

Поступила после рецензирования 13.01.2020 г.

Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the author

Anton S. Kotov, Competitor, History and Philosophy Department. Cherepovets State University, Cherepovets, Vologda Region, Russian Federation. E-mail: ant_470@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2335>

Received 20 December 2019

Reviewed 13 January 2020

Accepted for press 21 February 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-233-238
УДК 93/94

Региональная печать второй половины 1940-х гг. как средство идеологической обработки советских граждан (по материалам «Тамбовской правды»)

Виолетта Викторовна НАЗАРОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7842-3260>, e-mail: violetta_nazarova@mail.ru

Regional printing of the second half of the 1940s as a mean of ideological bombardment of Soviet citizens (based on the materials of “Tambovskaya Pravda”)

Violetta V. NAZAROVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3357-6412>, e-mail: violetta_nazarova@mail.ru

Аннотация. Проанализировано влияние официальной идеологии на содержание местной прессы. Показано, как именно отражалось влияние пропаганды. Собственно, по-другому и быть не могло, так как СМИ финансировались государством. Приведены примеры того, как газета агитировала, побуждала к действию и диктовала единственно правильную интерпретацию тех или иных событий. В то же время отражено и то, как «Тамбовская правда» становилась последней инстанцией для простых советских граждан. Помимо номеров главной региональной газеты XX века, использованы публикации, посвященные такой теме, как официальная пропаганда. Нами отмечено, какое значение пресса имела в первую послевоенную пятилетку. Кроме того, было проанализировано влияние «холодной войны» на содержание статей в газете «Тамбовская правда». Отмечено, что СМИ оказывали огромное влияние на формирование образа врага в сознании советских граждан. Характерные слова, шаблонные лозунги говорят об однотипности публикаций. Стоит отметить то, как на страницах газеты отмечают трудовые подвиги и наоборот, ругают за невыполнение плана и лень. На основе всего этого сделан вывод, что пресса способствовала мифологизации власти и росту веры в ее непогрешимость.

Ключевые слова: пресса; пропаганда; СССР; средства массовых информации; «Тамбовская правда»

Для цитирования: Назарова В.В. Региональная печать второй половины 1940-х гг. как средство идеологической обработки советских граждан (по материалам «Тамбовской правды») // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 233-238. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-233-238

Abstract. We analyze the influence of the official ideology on the content of the local press. We show exactly how the influence of propaganda was reflected. Actually, it could not be otherwise, as the mass media were financed by the state. We provide examples of how the newspaper agitated, encouraged to act and dictated the only correct interpretation of certain events. At the same time, it is reflected how “Tambovskaya Pravda” became the last instance for ordinary Soviet citizens. In addition to the issues of the main regional newspaper of the 20th century, we use publications devoted to such topics as official propaganda. We note what significance the press had in the first post-war five-year plan. In addition, the impact of the Cold War on the articles content in the newspaper “Tambovskaya Pravda” was analyzed. It is noted that the mass media had influence on the formation of the enemy image in the Soviet citizens minds. Characteristic words, formulaic

slogans speak about the similarity of publications. It is worth noting how the newspaper pages note labor feats and vice versa, berated for the failure of the plan and laziness. On the basis of all this, we come to the conclusion that the print media contributed to the mythologization of authorities and the growth of faith in its infallibility.

Keywords: print media; propaganda; USSR; mass media; "Tambovskaya Pravda"

For citation: Nazarova V.V. Regional'naya pechat' vtoroy poloviny 1940-kh gg. kak sredstvo ideologicheskoy obrabotki sovetских grazhdan (po materialam «Tambovskoy pravdy») [Regional printing of the second half of the 1940s as a mean of ideological bombardment of Soviet citizens (based on the materials of "Tambovskaya Pravda")]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 233-238. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-233-238 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современном обществе постоянно возникает вопрос, насколько средства массовой информации (СМИ) свободны от контроля государства. Для понимания нынешней ситуации важно обращаться к прошлому, в частности, к временам Советского Союза, когда существовала жесткая идеологическая цензура. Для историков особенно интересным аспектом является изучение точности отражения в советской печати повседневной жизни людей.

Главной задачей советских средств массовых информационных донести до граждан позицию властей в той интерпретации, которая была выгодна официальному строю и считалась единственно верной. На этом моменте свое внимание акцентировал С.С. Касаткин. Он указывает, что в советский период СМИ финансировались государством и, следовательно, были полностью подчинены ему, и не допускали свободомыслия [1].

Отметим, что в такой обстановке советский человек был полностью уверен в истинности того, что печатают журналисты на страницах своих газет и журналов, а также транслируют по радио. Телевизоры были весьма редко распространены в конце 1940-х гг.

Причем именно из газет советские люди узнавали кто враг, а кто друг. На этот факт в своей монографии обращает внимание А.В. Фатеев. Исследователь отмечает, что образ врага является важнейшим элементом «психологической войны» и важнейшим инструментом здесь выступала пресса. А.В. Фатеев пишет об этапах реорганизации советского пропагандистского аппарата в послевоенные годы. Так, автор отмечает, что второй этап проходил в условиях «холодной войны». Новые идеологические установки были зафиксированы в сентябрьском и декабрьском проектах программы ВКП(б) 1947 г. Главным постулатом идеологии было то, что социа-

лизм готов заменить капитализм, однако этому мешают предатели социал-демократы, империалисты и продажная западная печать [2, с. 72-73].

В 1946 г. в Советском Союзе выходило более 7 тысяч газет¹. Среди них были центральные газеты и газеты республиканского, городского и районного подчинения, в частности, «Тамбовская правда», ставшая объектом нашего изучения. Более всего страницы газеты пестрят сообщениями о героических трудовых подвигах. Это не могло, в свою очередь, не влиять на мировоззрение обычных граждан. Ведь в Советском Союзе не существовало официальной оппозиционной печати [3]. Поэтому советские люди не могли получить иного взгляда на свою жизнь.

На материалах типичной для своего времени областной партийно-советской газеты «Тамбовская правда» мы попытались показать, как пресса «подстегивала» людей к общему труду, порицала лень, или же, наоборот, хвалила передовиков.

В нескольких номерах газеты 1946 г. мы можем прочитать статьи под такими названиями, как «Под руководством вождя выполнили пятилетку», «Наша страна будет богаче и краше», «Выполнили свой гражданский долг перед Родиной – все, как один, подпишемся на новый заем!», «Быстрее и лучше готовиться к уборке урожая», «Комбайны будут работать безотказно»², «На полях кипит дружная работа»³. Многие из этих лозунгов обычно располагались на первых страницах газеты, нарочито печатались крупными буквами.

¹ Печать СССР за 50 лет. Статистические очерки. М., 1967. С. 190.

² Тамбовская правда. 1946. 5 мая.

³ Тамбовская правда. 1946. 28 июня.

Исследовательница советской печати 1950–1960-х гг. П.А. Устюжанина специально отметила шаблонность материалов советских средств массовой информации. Она акцентирует свое внимание на создании мифа власти на страницах газет. Так, в советских газетах особо описывались митинги и различные демонстрации: «Улицы и площади огласились веселыми и звонкими песнями». П.А. Устюжанина обратила внимание и на такие идеологические клише, как «Смысл жизни – борьба», «Клянусь всю жизнь посвятить борьбе за дело...» [4].

Все эти шаблонные подходы проявились и в публикациях «Тамбовской правды». В номере, посвященном празднованию 1 мая в 1946 г., на первой странице опубликована статья «День 1 мая в Тамбове и области». Дальше шло повествование о том, как отмечали этот день в регионе. Типичными были фразы: «Вечером 30 апреля Тамбов оделся в праздничный наряд»; «Всюду затрепетали кумачевые полотнища флагов, лозунгами и плакатами украсились здания»; «Рабочие и командиры производства напряженно работают, весело и культурно отдыхают»⁴.

Отметим также то, как пресса стимулировала граждан на трудовые свершения, приводила примеры таких подвигов.

Особенно характерны два материала из газеты «Тамбовская правда» от 27 марта 1946 г. В первую очередь мы имеем в виду статью «Основа высоких урожаев». Хотя, как явствует из названия, речь идет о хозяйственной деятельности, автор в самом начале сообщал о великой сталинской программе восстановления и развития социалистического сельского хозяйства, которая вызвала могучую волну энтузиазма тружеников колхозов. Заметим, что здесь снова есть ссылка на И.В. Сталина и его установки. Затем этот побудительный клич для всех работников, он сразу попадает на глаза и без определенных приказаний направляет на «правильный путь», тот, что провозглашен партией большевиков.

Дальше сообщается, что крестьяне Советского Союза именно в новом пятилетнем плане видят залог успеха «колхозного земледелия». И для этого правительство отпускает «колоссальные средства». Обратим внимание на слово «колоссальные» – что-то огромное,

подчеркивается, как много значения государство придает цели восстановления сельскохозяйственного потенциала и помощи простых колхозников.

Далее следует мысль о том, что пятилетка проникнута сталинской заботой о тружениках села. Приводятся суммы государственных дотаций. Только на развитие МТС направлено 8,8 млрд руб.

В стилистике статей того времени приводится упоминание передовиков «семеноводческого звена». Они добились в 1945 г. хорошего урожая и обеспечили колхоз собственными семенами. Статья настраивает на то, что читатели должны следовать заветам И.В. Сталина, знать какие суммы выделяет правительство на развитие сельского хозяйства и на кого тамбовским трудящимся нужно равняться.

На следующей странице «Тамбовской правды» опубликована статья в рубрике «Трибуна передового опыта» «Как я получила по 34,4 центнера проса с гектара». В основе статьи лежало письмо колхозницы Лепешкиной, работавшей в качестве звеньевой семеноводческого звена колхоза «Новая жизнь» Кирсановского района. Труженица рассказывала, что звено использовало много разных способов выращивания проса и добивалось хороших результатов.

Мы не ставим цель описать агротехнические средства, это оставим агрономам, нам главное проследить, какие слова использует простая работница. В тексте письма замечаем: «готовим тщательно», «убираем быстро», «своевременная уборка», «глазам страшно, а руки делают». В этих словах прослеживается, чего нужно добиваться своей работой. Работница указывает, что работа оплачивается хорошо, а за перевыполнение плана они получают дополнительные средства. То есть условия располагают на рекордные темпы. В конце письма колхозница дает обещание, что, несмотря на сложную работу, их звено с честью соберет по 35 центнеров проса с гектара. Наша соотечественница, простой человек, своим обращением должна побуждать других на самоотверженный труд, который «хорошо оплачивается».

Еще в одном из номеров тамбовской областной газеты говорилось о том, как бывший фронтовик (в послевоенный период это особо подчеркивалось в советской печати)

⁴ Тамбовская правда. 1946. 28 июня.

А.А. Шпынев давал указания трактористке товарищу Любушкиной, которая в свою очередь вместо 12 гектаров по норме засеивала 16 гектаров в день⁵.

Вообще характерной чертой советского общества являлся план. Труженикам нужно было не только его выполнить, но и перевыполнить. Причем к этому якобы призывали сами рабочие. В связи с этим стоит упомянуть, что в 1946 г. стартовал четвертый пятилетний план, который вошел в историю как план восстановления и развития народного хозяйства в СССР после окончания Великой Отечественной войны. Основная задача, которую провозгласил И.В. Сталин, гласила о необходимости не просто восстановить довоенный уровень промышленности, но и превзойти его [5].

Приведем такой типичный материал из местной газеты: рабочая молодежь колхоза «Третья пятилетка» Старо-Юрьевского района написала в газету «Тамбовская правда» письмо с призывом организовать соревнование за «стоудовый урожай и за выполнение и перевыполнение плана агромероприятий в зимний период». В условиях идеологизированного общества, помимо выдвижения собственных инициатив, трудящиеся должны были призывать других следовать их примеру на «благо Родины». В противовес этому в качестве «антипримера» перечислялись колхозы, которые нарушают сроки засева, или снегозадержания. Таковыми в свое время стали некоторые колхозы Мордовского, Юрловского, Глазковского и других районов Тамбовской области. Антигерои всячески подвергались критике и осуждались⁶.

Таким образом, труд на «благо Родины» и выполнение плана объявлялись главными целями жизни советских граждан. Другое не поощрялось и осуждалось, и главным средством трансляции таких жизненных установок становилась печать.

Важно заметить, что в этой газете размещены сугубо политико-пропагандистские материалы. В частности, в этом номере опубликовано несколько заметок под общим названием «Накануне Ленинских дней»⁷.

Здесь мы можем прочитать, какие мероприятия были посвящены лидеру революции.

В цехах завода «Революционный труд» планировались выступления с докладами и беседами лучших пропагандистов с рабочими, а на избирательном участке № 45 намечался вечер памяти В.И. Ленина и торжественное траурное заседание.

В Тамбовском областном краеведческом музее прошла выставка под названием «22 года без Ленина. По Ленинскому пути, под предводительством товарища Сталина».

Торжественные мероприятия охватили всю область. Так, в Моршанске на избирательных участках проводились доклады и беседы о жизни и деятельности Владимира Ленина. В колхозы Тамбовского района были направлены докладчики для того, чтобы и простые рабочие люди могли услышать рассказы о том, кто основал Советское государство.

Работа, естественно, велась и среди школьников. В учебных заведениях проводились детские утренники, посвященные 22-й годовщине. Учащиеся средней школы № 7 г. Тамбов готовили выступление по радио с рассказами о В.И. Ленине 21 января.

Также на первой полосе этого январского номера местной газеты был опубликован материал, посвященный предстоящим выборам в Верховный Совет СССР. В частности, мы можем увидеть статью «Встречи кандидатов с избирателями». Анализ этого фрагмента важен для понимания того, как в «Тамбовской правде» освещались темы внутриполитической жизни страны⁸.

В данном конкретном материале газеты сообщалось, что с молодыми избирателями встретились кандидат в депутаты Совета Союза по Моршанскому району Евдокия Андреевна Апушкина. На встречу с ней пришли 400 студентов и преподавателей фельдшерско-акушерской школы. Она, по словам автора статьи, «произнесла глубоко волнующую речь». Кандидат рассказала о том, какими бесправными были рабочие люди в царской России, и о величайшем завоевании 1917 г., то есть революции. Хотелось бы особое внимание обратить на такие слова Е.А. Апушкиной: «Каждый гражданин может ...сказать: «государство – это мы!». Уже в этой фразе мы можем заметить, на каком уровне была идеологическая работа среди простых людей, в каком ключе призывали

⁵ Тамбовская правда. 1946. 28 апр.

⁶ Тамбовская правда. 1946. 19 янв.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

думать молодежь. Вся сила пропаганды в действии. В конце сообщения об этом выступлении сказано, что встреча прошла в теплой и душевной обстановке. Здесь уже автор статьи пишет достаточно помпезно, но простым языком, и эти слова западают в душу, призывая уважать власть.

На страницах провинциальных газет также можно увидеть разгромные статьи по поводу недобросовестной работы. В одном из номеров тамбовской областной газеты бросилось в глаза такое достаточно громкое название: «Задерживают сдачу хлеба государству». Собкор В. Бобылева сообщала, что некоторые хозяйства Моршанского района отстают от плана, и на 8 августа он выполнен только на 21 %. Примером нарушения назывались колхозы «Комсомолец» и «Красный посев». Директор первого, товарищ Бахтеева, заявлял, что «хлеба нет», а второго, товарищ Пичужкин, выполнив план хлебоставок, не сдал натуроплату за работу МТС. Автор статьи называл героев статьи «нарушителями советских законов», а также «носителями антигосударственных тенденций». Критике подвергались и те, кто не принимал мер по отношению к подобного рода преступникам. В частности, уполномоченный райкома партии и работники аппарата, которые просто проходили мимо фактов⁹.

И не только справедливые замечания содержались в этих письмах. Публиковались и жалобы на то, что кто-то живет лучших других, нарушает при этом нормы социалистического общежития. В том же номере газеты «Тамбовская правда» от 19 августа 1946 г. можно прочесть критический материал о леснике В.Н. Попове из Дегтянского района. Он представлен в письме сотрудника уполномоченного наркомата заготовок в Стежинском сельском совете Дегтянского района Ф. Забровского под названием «Грубое нарушение устава сельхозартели». Автор письма сообщал, что, несмотря на Устав, по которому колхозники имеют право иметь не больше десяти овец, одной коровы и подтелка, семья лесника В.Н. Попова «грубо нарушает» это постановление. Жалобщик заявлял, что указанная семья состоит в колхозе, но в артельном труде никакого участия не принимает, а в собственности имеет практически ферму: «три дойные коровы, два под-

телка, три телка, четырнадцать овец, две свиньи и тридцать гусей». Также В.Н. Попов недавно построил своей дочери дом и уже заготовил лес на второй. Помимо этой семьи, Ф. Забровский отнес к нарушителям семьи тракториста М.И. Суспицына.

В заключении обличающего письма Ф. Забровский называл эти семьи «лжеколхозниками», у которых личные интересы на первом месте, тогда как они должны служить во имя общего труда артели. Он просит разобратся с нарушителями «трудовой дисциплины».

Характер этого письма похож на донос, изобличающий врагов советской власти. Сейчас мы можем сказать, что в словах этого человека явствует зависть или гипертрофированное чувство ответственности. И это было частью системы: отдельные колхозники не должны были жить лучше других и чем-то выделяться. С этим и связаны ограничения в том, сколько им следует держать скотины и сколько строить домов. Однотипность во всем: в одежде, в образе мыслей, в жизни. Рабочий народ равен друг перед другом, любое отличие – это уже нарушение. Собственно, с этим и была связана кампания раскулачивания, которая фактически началась в тамбовской деревне в 1918 г. и периодически вспыхивала с разной силой в последующие десятилетия.

Он, по словам автора письма Ф. Забровского, имел в своем дворе больше животных, чем разрешается уставом. Кроме того, его семья, хотя и состояла в колхозе, не принимала участия в артельном труде. Таких людей так называемые «изобличители» называли лжеколхозниками, которые думали в первую очередь о собственном благе и нарушали «трудовую дисциплину»¹⁰.

Жаловались и на невыполнение предписаний горисполкома. В частности, в письме, направленном в газету, автор негодует на то, что заведующая жилуправлением Сергеева не собирается выселять семью Кунакова из общей кухни. «Если вам нужна кухня, то выселяйте Кунаковых сами», – заявила заведующая¹¹. Жильцы дома вопрошают, обязательно ли к исполнению для Сергеевой постановление горисполкома или нет.

⁹ Тамбовская правда. 1946. 14 авг.

¹⁰ Тамбовская правда. 1946. 20 июля.

¹¹ Тамбовская правда. 1946. 19 июля.

Приведенные в исследовании материалы «Тамбовской правды» свидетельствуют о необходимости тщательного источниковедческого анализа советской прессы конца 1940-х гг. Нам очень важно разобраться, насколько эта информация соответствовала ре-

альной действительности, и насколько она была направлена на поддержание идеологических мифов, которые существовали в СССР. Для этого нужно привлекать другие виды исторических источников.

Список литературы

1. Касаткин С.С. Особенности работы СМИ в советский и постсоветский периоды // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2013. № 2 (103). С. 67-73.
2. Фатеев А.В. Образ врага в советской пропаганде. 1945–1954 гг. М.: Ин-т. рос. истории РАН, 1999, БМ, СЦ. 261 с.
3. Русина Ю.А. Источниковедение новейшей истории России. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 236 с.
4. Устюжанина П.А. Образ власти в советской прессе 50–60-х гг. XX столетия. URL: <https://www.academia.edu/> (дата обращения: 01.11.2019).
5. Сталин И.В. Речь на предвыборном собрании избирателей Сталинского избирательного округа города Москвы 9 февраля 1946 года // Сталин И.В. Сочинения: в 16 т. М.: Изд-во «Писатель», 1997. Т. 16. С. 5-16.

References

1. Kasatkin S.S. Osobennosti raboty SMI v sovetskiy i postsovetskiy periody [Features of the mass media work in the Soviet and Post-Soviet periods]. *Vestnik RGGU Seriya «Filosofiya. Sociologiya. Iskustvovedenie» – RGGU Bulletin. Series: Philosophy. Sociology. Art Studies*, 2013, pp. 67-73. (In Russian).
2. Fateev A.V. *Obraz vruga v sovetskoj propagande. 1945–1954* [The Enemy Image in Soviet Propaganda. 1945–1954]. Moscow, Institute of Russian History of Russian Academy of Sciences Publ., 1999. (In Russian).
3. Rusina Y.A. *Istochnikovedenie noveyshey istorii Rossii* [Source Study of Modern History of Russia]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2015. (In Russian).
4. Ustyuzhanina P.A. *Obraz vlasti v sovetskoj presse 50–60-kh gg. XX stoletiya* [The Authorities Image in the Soviet Print Media of the 50s and 60s of 20th Century]. (In Russian). Available at: <https://www.academia.edu/> (accessed 01.11.2019).
5. Stalin I.V. Rech' na predvybornom sobranii izbirateley Stalinskogo izbiratel'nogo okruga goroda Moskvy 9 fevralya 1946 goda [Speech at the pre-election meeting of voters of the Stalin Electoral District of Moscow on February 9, 1946]. In: Stalin I.V. *Sochineniya: v 16 t.* [Essays: in 16 vols.]. Moscow, "Pisatel" Publ., 1997, vol. 16, pp. 5-16. (In Russian).

Информация об авторе

Назарова Виолетта Викторовна, соискатель, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: violetta_nazarova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7842-3260>

Поступила в редакцию 21.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 18.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Violetta V. Nazarova, Competitor, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: violetta_nazarova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7842-3260>

Received 21 January 2020
Reviewed 18 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-239-248
 УДК 93/94:61(574) (045)

Ярмарочная торговля в Акмолинской области Степного края во второй половине XIX – начале XX века

Галья Айтпаевна АЛПЫСПАЕВА

Казахский агротехнический университет им. Сакена Сейфуллина
 010011, Республика Казахстан, г. Нур-Султан, пр-т Женис, 62
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0672-8292>, e-mail: galpyspaeva@mail.ru

Fair trade in Akmola Region of the Steppe territory in the second half of the 19th – early 20th centuries

Galya A. ALPYSPAeva

Saken Seifullin Kazakh Agrotechnical University
 62 Zhenis Ave., Nur-Sultan 010011, Republic of Kazakhstan
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0672-8292>, e-mail: galpyspaeva@mail.ru

Аннотация. Представлена история развития ярмарочной торговли в Акмолинской области Степного края во второй половине XIX – начале XX века. Показана динамика численности ярмарок, география их распределения по уездам области. Проанализированы ассортимент товаров на ярмарках, объемы торговых оборотов и направления товаропотоков, выявлены причины и факторы роста ярмарочной торговли в Акмолинской области, обоснована роль ярмарок в развитии товарно-денежных отношений и формировании рыночного пространства в регионе. Историческое значение Акмолинских ярмарок заключалось в том, что посредством их происходило торгово-хозяйственное освоение азиатских окраин Российской империи и решались задачи продвижения товаров азиатских регионов на всероссийский рынок. Казахская степь, в силу неразвитости промышленности в регионе, привлекала русский капитал как рынок дешевого сырья и рынок сбыта промышленной продукции центральных областей страны. Ярмарки Акмолинской области вовлекали в орбиту торговли широкие слои населения края, что обеспечивало их устойчивость и постепенный рост. Они способствовали развитию различных промыслов и кустарной промышленности среди местного населения.

Ключевые слова: ярмарки; ярмарочная торговля; Акмолинская область; казахская степь; купцы; товар

Благодарности: Статья написана при финансовой поддержке Министерства образования и науки Республики Казахстан по программе Государственных научных стипендий. Приказ министра образования и науки РК № 672 от 6 декабря 2018 г.

Для цитирования: *Алтыспаева Г.А.* Ярмарочная торговля в Акмолинской области Степного края во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 239-248. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-239-248

Abstract. We present the development history of fair trade and fairs in the Akmola Region of the Steppe territory in the second half of the 19th – early 20th centuries. We show the dynamics of fair number and the geography of their distribution in the counties of the region. We analyze the range of goods at the fairs, total trade and directions of goods flows, identify growth causes and factors of the fair trades in the Akmola Region and substantiate importance of the fairs in development of commodity-money relations and formation of a market space in the region. The historical importance of the Akmola fairs was that there was a commercial and economic development of the Asian outskirts of the Russian Empire due to them, and also tasks of promoting the goods from Asian regions to the all-Russian market were solved. The Kazakh steppe attracted Russian capital as a market for cheap raw materials and a market for industrial products of the central regions of

the country due to the underdevelopment of industry in the region. The fairs in the Akmola Region attracted a wide population of the region into trades, which ensured their stability and gradual growth. The fairs promoted development of various crafts and handicraft industries among the local population.

Keywords: fairs; fair trade; Akmola Region; Kazakh steppe; merchants; goods

Acknowledgements: The study is funded by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan under the State Scientific Scholarships program. Order of Minister of Education and Science of Republic of Kazakhstan no. 672 of 06.12.2018.

For citation: Alpyspaeva G.A. Yarmarochnaya trgovlya v Akmolinskoj oblasti Stepnogo kraja vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka [Fair trade in Akmola Region of the Steppe territory in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 239-248. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-239-248 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В хозяйственном освоении азиатских регионов и в продвижении Российской империи на Восток в XIX веке большую роль играла торговля, вовлекавшая в орбиту своего влияния местное население. Проблематика предлагаемого исследования – изучение роли ярмарок Акмолинской области в формировании рыночного пространства в регионе, обоснование их значения для освоения азиатских окраин империи и решения задач продвижения азиатских товаров на всероссийский рынок, выявление взаимосвязи этих процессов с экономическим развитием региона.

Акмолинская область была образована в ходе административно-территориальных реформ в Российской империи в 1867–1868 гг. на территории современного Казахстана. Ранее, в соответствии с «Уставом о сибирских киргизах» 1822 г., она входила в область Сибирских киргизов. Акмолинская область располагалась в северной части современного Казахстана и включала во второй половине XIX века территории нескольких современных областей: Акмолинской, Северо-Казахстанской, части Карагандинской и Омской. На севере область граничила с Тобольской губернией, на западе – с Тургайской, а на юге – с Сырдарьинской областями. Административным центром был г. Омск, где находилась резиденция Западно-Сибирского, а с 1891 г. Степного генерал-губернаторства¹.

Интерес исследователей к истории ярмарочной торговли обусловлен практическими задачами изучения опыта торгового предпринимательства в эпоху промышленной модернизации. Применение регионального подхода к изучению проблемы позволяет

охарактеризовать особенности развития ярмарочной торговли на окраинах Российской империи с учетом территориальной удаленности от центра, выявить факторы роста или «умирания» ярмарок, понять роль региональных ярмарок в хозяйственном освоении окраин страны.

В качестве источников использовались материалы обзоров Акмолинской области за разные годы (1884, 1890, 1891, 1892, 1913). Обзоры областей Российской империи составлялись как приложения к губернаторским отчетам и содержали широкий круг статистических данных, в том числе о развитии товарно-денежных отношений и торговли в областях. Сведения о ярмарках содержатся также в официальных изданиях статистического характера – «Памятных книжках. Адрес-календарях Акмолинской области», издаваемых областным статистическим комитетом. Авторами использовались также архивные документальные источники из фондов Центрального Государственного архива Республики Казахстан (ЦГА РК) в г. Алматы и Государственного архива Северо-Казахстанской области (ГАСКО) в г. Петропавловск, в делах фонда выявлены материалы о развитии ярмарочной торговли в регионе.

Работа выполнена с применением методов дискурсивного анализа архивных документов, методов статистической обработки архивных данных об объемах товарооборота и ассортимента товаров ярмарок в рассматриваемом регионе. Применение историко-системного и сравнительно-исторического методов работы с источниками дает возможность изучить историю ярмарочной торговли в области в контексте социально-экономической истории региона во второй половине

¹ Акмола. Энциклопедия. Алматы, 1995.

XIX – начале XX века и обосновать значение ярмарок для экономики региона.

Исторический опыт хозяйственного освоения регионов Российской империи в XIX – начале XX века всегда в объективе внимания ученых-историков. Научный интерес к теме ярмарочной торговли и ярмарок достаточно устойчив, поскольку ярмарки и ярмарочная торговля оказывали заметное влияние на социально-экономическое развитие регионов.

Касательно данного исследования имеет смысл обратиться к работам исследователей, изучавших ярмарки рассматриваемой эпохи регионов Сибири и современного Казахстана. Исследователь Т.К. Щеглова обосновывает роль и значение ярмарок Западной Сибири и Степного края второй половины XIX века в контексте расширения российско-азиатской торговли [1; 2]. Значение ярмарочной торговли Сибири для развития хозяйственной деятельности местного населения исследует О.Н. Сидорчук [3]. Н.Ю. Калинина, опираясь на теорию диффузионизма А.Я. Флиера о межкультурных коммуникациях как главных механизмах прогрессивного развития общества и культуры, рассматривает ярмарки как универсальное явление культуры. По мнению автора, ярмарочные дни в Западной Сибири были временем информационного, духовного (материального и нематериального) обмена, диалогом культур и цивилизаций, что позволяет рассматривать ярмарку с позиции культурологических концепций [4]. Вопросы о роли купечества в развитии ярмарочной торговли в Степном крае нашли освещение в работах казахстанских авторов [5; 6].

По мнению исследователей, крупные ярмарки в азиатской части России возникали в XVIII веке в процессе освоения территории русскими отрядами и были связаны с немногочисленными городами – Ирбит, Ишим, Тюмень, Курган, Омск, Челябинск [4, с. 111]. Несколько позже этот процесс затронул и казахские степи. Зарождение ярмарочной торговли в Акмолинской области Степного края происходит в XIX веке, когда в ходе административного и хозяйственного освоения региона вблизи населенных пунктов и городов основывались ярмарки. До XIX века в казахской степи на караванных путях из России в Среднюю Азию действовали стихийные торжки. Во второй половине XIX

века в области складывается целая сеть ярмарок, а ярмарочная торговля становится заметным фактором хозяйственных связей в регионе.

Несмотря на то, что ярмарочная торговля зародилась в казахских степях сравнительно позже, чем в других регионах империи, она быстро набирала обороты. О росте числа ярмарок в области свидетельствуют источники. По данным обзоров Акмолинской области, в 1884 г. в области проходили 24 ярмарки, из которых 22 имели «местное значение обмена произведений окрестных киргизов на русские произведения»², в 1890 г. торговля производилась на 31 ярмарке³.

С начала XIX века число ярмарок в области увеличивается. В 1900 г. в Степном крае было проведено 106 ярмарок с торговым оборотом в 32,7 млн руб. По областям торговля распределялась так: в Акмолинской области – 62 ярмарки с торговым оборотом в 18,3 млн руб.; в Семипалатинской – 27 ярмарок с оборотом в 2,8 млн руб.; в Уральской – 11 ярмарок в 8,9 млн руб.; в Тургайской – 6 ярмарок с оборотом в 1,4 млн руб. [7, с. 195]. В 1905 г. в 85 селах Акмолинской губернии действовали либо базары, либо ярмарки, а иногда и то, и другое⁴. В одном только Акмолинском уезде рассматриваемой области проводилось более 30 ярмарок⁵. В 1907 г. в Акмолинской области действовали более 100 ярмарок⁶, в 1910 г. в области проводилось около 200 ярмарок и торжков⁷, а в 1913 г. – 334 ярмарки⁸.

О росте ярмарочной торговли свидетельствовало не только растущее число ярмарок, но и объемы их торговых оборотов. Так, в 1888 г. сумма ярмарочных оборотов в области составила 8043633 руб., в том числе: по привозу – 5183664 руб., по сбыту –

² Обзор Акмолинской области за 1884 год. Омск, 1885. С. 10.

³ Обзор Акмолинской области за 1890 год. Омск, 1891. С. 23.

⁴ ГАСКО (Государственный архив Северо-Казахстанской области). Ф. 99. Оп. 1. Д. 73. Л. 121.

⁵ Там же. Оп. 1. Д. 73. Л. 16.

⁶ Памятная книжка. Адрес-календарь Акмолинской области на 1909 г. Омск: Изд. Акмол. област. стат. комитета, 1909. С. 17.

⁷ Памятная книжка. Адрес-календарь Акмолинской области на 1912 год. Омск: Изд. Акмол. област. стат. комитета, 1912. С. 25.

⁸ Обзор Акмолинской области за 1913 год. Омск, 1914. С. 40.

2960029 руб. В общем товарообороте предметы скотоводства составляли: по привозу – 46 %, по сбыту – 73 %. В 1897 г. суммарный оборот всех ярмарок области достигал 15,5 млн руб., причем привоз доходил до 8 млн руб., сбыт – до 6 млн руб. В 1907 г. торговые обороты ярмарок области составляли свыше 80 млн руб., в том числе: по привозу – более 50 млн руб., по сбыту – более 20 млн руб.⁹

Согласно статистике, в общей сумме ярмарочного сбыта товаров более 70 % составляли скот и произведения скотоводства, 20 % – европейские товары¹⁰. Если учесть, что перевес сбываемого из казахской степи скота и различных его сырых продуктов над суммой ввозимых в нее товаров составлял чистый доход степи, можно предполагать существенные выгоды, получаемые местными предпринимателями от торговли. Этим ярмарочная торговля была привлекательна как для местного населения, так и для приезжего купечества. По мнению исследователей, «...ярмарки, как форма организации торговли, оптимально соответствовали ритмо-режимным традициям хозяйственной жизни общинных структур. Превращаясь на время в стационарные центры рыночных контактов, они привлекали значительные массы казахских хозяйств» [8, с. 45].

Чиновники в отчетах объясняли рост ярмарочной торговли в области рядом факторов. Во-первых, особый состав и экономический уклад хозяйства местного населения, в среде которого преобладали кочевники-скотоводы; они охотно сбывали на ярмарках скот и продукты скотоводства. Во-вторых, слабое развитие местной промышленности и высокий спрос на промышленные товары в казахской степи, куда «...купцы свозят всевозможные мануфактурные и колониальные товары и предметы домашнего обихода»¹¹. Как отмечали чиновники, русские торговцы, с одной стороны, успешно сбывали «предметы необходимости в быту кочевников (хлеб, утварь, деревянные и железные изделия и другие принадлежности домашнего хозяй-

ва)», а с другой стороны, имели «значительную выгоду в излишке приобретаемых произведений степи (скот и произведения скотоводства и степи, различные киргизские изделия)»¹². В-третьих, своеобразный характер ярмарочной торговли в том смысле, что «...она (торговля. – Г. А.), при непосредственном отношении между собою торгующих сторон, имеет характер скорее мены, нежели денежного (фондового) рынка. Вследствие сего, <...> мы видим в степных областях развитие ярмарок в тех пунктах, которые по времени года (глубокой осенью и зимой), или условиям кочевания (летом), служат местами более или значительного скопления киргиз с их стадами»¹³. Ярмарки области привлекали российское купечество выгодами торговли; непосредственный обмен товарами всегда был прибыльным для торговцев.

Росту числа ярмарок благоприятствовало географическое положение Акмолинской области непосредственно в центре казахской степи, через которую следовали торговые азиатские караваны. Один из торговых центров области – г. Акмолинск – находился на караванном пути Петропавловск–Ташкент–Кашгар, по которому следовали товары из городов Сибири, Поволжья, Средней Азии. По данным Акмолинского областного правления за 1867–1870 гг., через Акмолинск проследовали торговые караваны с азиатскими товарами на суммы более миллиона руб.¹⁴ Движение товаров азиатских товаров через Акмолинск представлено в табл. 1.

Развитию ярмарочной торговли в степи способствовали принимаемые официальны-

Таблица 1
Движение товаров из Средней Азии
через Акмолинск (1867–1870)

Годы	Количество навьюченных верблюдов	Стоимость товаров, руб.
1867	5023	1053380
1868	1952	514920
1869	5432	1230610
1870	7185	1155234

⁹ Памятная книжка. Адрес-календарь Акмолинской области на 1909 г. Омск: Изд. Акмол. област. стат. комитета, 1909. С. 19.

¹⁰ Там же.

¹¹ Памятная книжка. Адрес-календарь Акмолинской области на 1912 год. Омск: Изд. Акмол. област. стат. комитета, 1912. С. 25.

¹² Обзор Акмолинской области за 1891 год. Омск, 1892. С. 37.

¹³ Там же. С. 38.

¹⁴ Торговый путь из наших среднеазиатских владений в Акмолинскую область // Акмолинские областные ведомости. 1871. 8 сент.

ми властями меры. С 1834 г. российское правительство, в целях стимулирования внешней торговли в степи, предоставило бухарским и ташкентским купцам право продавать азиатский товар без оплаты гильдейских пошлин на пограничных территориях и в городах. С 1845 г. азиатские купцы получали право осуществлять торговые операции без торговых свидетельств [9, с. 21]. До второй половины XIX века сдерживающим фактором торговли были таможенные досмотры на Оренбургской и Сибирской линиях, но с их ликвидацией в 1868 г. торговое движение в степи оживилось. Все эти меры благоприятствовали развитию торговли на караванных путях Акмолинской области.

Предметы ярмарочной торговли делились на пять категорий: 1) скот (лошади, овцы, рогатый); 2) сырые и обработанные на местах производства скотоводства и степи (сало, кожа, овчина, волос, войлок, армячина и пр.); 3) жизненные припасы и крестьянские изделия (мука, чай, сахар, пряники, холст, деревянная посуда и пр.); 4) азиатские товары (халаты, одеяла, ковры, бумажные и шелковые материи, седельные приборы и сушеные плоды); 5) европейские товары (заводские и фабричные изделия, стеклянная и фарфоровая посуда, кожаные и железные изделия, бумажные, суконные и шерстяные материи, бакалейные, галантерейные, москательные и прочие товары)¹⁵.

По характеру и предметам торговли, сумме торговых оборотов и району торгового влияния ярмарки Акмолинской области делились на две категории: летние и осенние. На летних ярмарках, кроме товаров массового спроса, продавался гуртовой скот для перегона в пределы Европейской России, а на осенних – убойный скот ради сала, мяса и кож. К разряду крупных летних ярмарок области относились: Константиновская (проходила в г. Акмолинск с 21 мая по 1 июля), Петровская (в станице Атбасарская, с 10 июня по 5 июля), Таинчикульская (в 110 верстах от г. Петропавловск, с 1 июля по 20 августа).

Константиновская ярмарка, крупнейшая среди летних ярмарок области, открылась в 1852 г. По мнению исследователей, сезонный режим проведения ярмарки в мае–июле соответствовал хозяйственному циклу кочевни-

ков, а потому благоприятствовал притоку товаров; за первые пять лет, с 1852 по 1857 гг., обороты ее увеличились в 2,33 раза [5, с. 690]. Средние цены на предметы скотоводства в 1880-х гг. на Константиновской ярмарке выглядели так: лошадь – 28 руб., рогатый скот – 26 руб., баран – 3 руб. 50 коп., кожа крупного рогатого скота – 4 руб. 30 коп., кожа конская – 3 руб., шкура овечья – 50 коп., шкура козляная – 70 коп.; шерсть овечья – 1 руб. 45 коп., шерсть верблюжья – 4 руб. 20 коп., козий пух – 5 руб., волос конский – 25 руб.¹⁶

Анализ ассортимента и количества товара на Константиновской ярмарке в конце XIX века показывает, что 64,6 % от общего количества товара, завозимого на ярмарку, составляли товары из Средней Азии (чай, фрукты, рис, шелковые и хлопчатобумажные ткани и пр.). Продукция из казахской степи (скот, животноводческое сырье, мясные и молочные продукты и пр.) составляла 21,6 %. Товары, привозимые из российских регионов, а именно, из Поволжья, Урала и Сибири (хлеб, овес, выделанная кожа, посуда чугуная, фаянсовая и железная, мелочные товары), составляли 12,6 %¹⁷. Однако показатели объемов реализации продукции на ярмарке существенно отличались; реализация товаров казахской степи составляла 100 %, российских товаров – 68,8 %, азиатских – 35,3 %¹⁸.

В начале XX века частично изменились сроки проведения Константиновской ярмарки; она стала проходить в июне. Но обороты ярмарки продолжали расти как за счет привозного товара, так и за счет местных товаров (табл. 2).

Вторая по значимости и объемам товарооборота Таинчикульская ярмарка проходила на берегу оз. Таинчикуль близ г. Петропавловск, а в отдельные годы – на берегу оз. Сандыкуль. Официальные сроки ее проведения – с 15 июня по 20 августа, но в реальности торговые юрты выставлялись только 5 июля, а оживленные торги начинались с 9 июля и продолжались в течение недели. Ярмарка представляла собой временный городок из более чем 200 торговых юрт; торговцы ставили свои палатки и кибитки по всей ярмарочной площади, а между ними пасса

¹⁶ Там же. С. 35.

¹⁷ ЦГА РК (Центральный Государственный архив Республики Казахстан). Ф. 345. Оп. 1. Д. 579. Л. 44.

¹⁸ Там же. Л. 47.

¹⁵ Обзор Акмолинской области за 1891 год. Омск, 1892. С. 32.

Таблица 2
Обороты Константиновской ярмарки,
1905–1910 гг.¹⁹

Годы	Продано товаров, тыс. руб.		
	привозных	местных	всего
1905	103	1347	1450
1906	312	1788	1040
1907	447	1966	2430
1908	640	1619	2259
1909	686	1399	2079
1910	600	1716	2316

скот, пригоняемый крупными партиями из Петропавловска, Акмолинска, Кокчетав, Каркаралинска, Копала, Пишпека. Ярмарка имела большое значение не для широких масс казахского населения, а для местных торговцев-перекупщиков, выступавших посредниками при продаже скота российским покупателям. Перекупщики закупали скот главным образом на юге казахской степи, а именно, в Семиреченской области. Средние цены на скот на этой ярмарке выглядели так: лошадь – 30 руб., рогатый скот – 21 руб., баран – 2 руб. 50 коп.²⁰

Особенность Таинчикульской ярмарки состояла в том, что на ней казахи продавали скот российским скотопромышленникам, «боящимся степи как чумной заразы» и закупавшим скот «как можно ближе от русской оседлой границы». По мнению чиновников, именно этим обстоятельством, а также развитием «барышнического промысла среди петропавловских татар» искусственно поддерживалась ярмарка. В 1890 г. общая сумма торговых оборотов ярмарки доходила до 1356789 руб., что в сравнении с 1889 г. было меньше на 463000 руб., или на 25 %. В предыдущее десятилетие средний товарооборот ярмарки составлял 1480619 руб.²¹

К концу XIX века ее обороты стали постепенно уменьшаться. Из официальных отчетов чиновников следует, что одна из причин «умирания» Таинчикульской ярмарки – «развитие оседлости в глубине киргизской степи». «Развитие оседлости» обусловлено было началом и быстрым ростом переселенческого движения в степь. Речь идет не

столько о переходе казахов к оседлости, сколько о переселении российских крестьян в Акмолинскую область. С ростом переселенческого движения в казахскую степь в 1890-х гг. расширялись границы оседлости. Убывание Таинчикульской ярмарки вызвано было также ростом оборотов южных ярмарок – Константиновской и Петровской, которые приносили большую пользу местному населению, предлагающему в продажу свой скот «без посредничества барышников»²².

Петровская ярмарка, проходившая в станице Атбасарской, вполне использовала выгоды степного положения; во-первых, ее местоположение в степи делало удобным пригон скота и создавало обилие произведений скотоводства, во-вторых, близкое расположение к населенным пунктам Акмолинской области делало ее более доступной. Она с каждым годом набирала обороты и привлекала к себе торговцев не только из Тобольской, Оренбургской и Пермской губерний, но и из более отдаленной Бухары. По данным обзоров за четыре года, с 1887 по 1890 г., обороты Петровской ярмарки увеличились на 453300 руб., или почти на 70 % главным образом по пригону и сбыту скота. По этому показателю увеличение произошло на 333 %²³. Росту ярмарки способствовала ее близость к оседлым казахским и крестьянским селениям, «откуда подвозят для продажи жизненные припасы, нарасхват раскупаемые киргизами»²⁴. Обороты ярмарки доходили до двух млн руб., причем главной была торговля скотом²⁵. Летние ярмарки имели довольно обширный регион влияния, они привлекали торговцев из Сибири и областей Европейской России, а также из Туркестанского края. Кроме того, они были тесно связаны не только между собой, но и с Ботовской (Куяндинской) ярмаркой, проходившей в урочище Куянды в Каркаралинском уезде Семипалатинской области в период с 15 мая по 15 июня. Связь эта заключалась в том, что Куяндинская и Константиновская ярмарки стягивали к себе скот из ближайших волостей Акмолинского и Каркаралинского уездов, а также из более отдаленной Семиреченской области.

²² Там же. С. 36.

²³ Там же. С. 39.

²⁴ Там же. С. 40.

²⁵ Россия. Полное географическое описание нашего отечества. Киргизский край // Астана. История столицы и края в XVII–XIX вв. Астана, 2006. С. 29.

¹⁹ ГАСКО. Ф. 1154. Оп. 1. Д. 1. Л. 2-6.

²⁰ Обзор Акмолинской области за 1891 год. Омск, 1892. С. 35.

²¹ Там же. С. 34.

Далее направляли его на Таинчикуль, откуда и происходил главный сбыт скота в промышленные и торговые центры Западной Сибири и Европейской России.

Осенние ярмарки проводились вблизи казачьих поселений, где казахи по возвращении на свои зимние стойбища имели возможность обменивать излишек скота и различную продукцию скотоводства на предметы быта и одежду, домашнюю утварь и прочие промышленные товары. Они составляли солидную статью осенней ярмарочной торговли. Наибольшее значение для экономики региона имели 10 осенних ярмарок, которые проходили в уездах области: в Атбасарском уезде – Знаменская ярмарка (проходила в ст. Атбасар с 27 ноября по 5 декабря); в Кокчетавском уезде – Казанская (в ст. Зерендинской, с 14 по 17 октября), Александроневская (в ст. Арык-Балыкской, с 10 по 23 ноября); в Петропавловском уезде – Рождественско-Богородицкая (пос. Новорыбинский, с 1 по 18 сентября), Михайловская (ст. Преснегорьковская, с 1 по 8 ноября), Никольская (ст. Пресновская, с 1 по 6 декабря); в Омском уезде – Красновоздвиженская (ст. Николаевская, с 14 по 19 сентября), Иоановская (ст. Чарлаковская, с 10 по 18 ноября), Введенская (г. Омск, с 15 ноября по 1 декабря), зимняя Христорождественская (ст. Николаевская, с 25 декабря по 1 января).

Согласно статистическим данным, обороты осенних ярмарок Акмолинской области «простирались от 400 тыс. до 800 тыс. руб. каждой»²⁶. Из осенних ярмарок большое значение для местного населения имела Александроневская в Кокчетавском уезде, на которой казахи сбывали продукцию скотоводства и приобретали европейские товары. Обороты этой ярмарки только за один год, с 1889 по 1890, выросли по сбыту произведений скотоводства почти в 10 раз, по привозу и сбыту европейских товаров – на 43 %²⁷. На других ярмарках, проходивших в казачьих станицах и поселках Омского и Петропавловского уездов, российскими торговцами скупались большие партии скотоводческого сырья для отправки его на Никольскую яр-

марку в г. Ишим Тобольской губернии. Она проходила 6 декабря и на ней производилась оптовая закупка жировых товаров для торгово-промышленных центров Европейской России. На ярмарке пользовался спросом такой продукт скотоводства, как масло. По данным исследователей, в районах Тобольской губернии и Акмолинской области главными местными рынками сбыта масла являлись Курган (788000 пуд.), Омск (1353000 пуд.) и Петропавловск (314000 пуд.) [10, с. 1697].

Ярмарки области ранжировались не только по сезонности проведения (летние и осенние), но и по ассортименту товаров. Так, у русских торговцев пользовались популярностью «скотские ярмарки», на которых продавались и закупались оптовые партии скота. В Акмолинской области таких ярмарок было 6: Петровская в г. Атбасар, Константиновская в г. Акмолинск, Воздвиженская в г. Кокчетав, Ильинская в с. Мариинское Кокчетавского уезда, Семеновская в с. Новорыбинское Петропавловского уезда, Таинчикульская ярмарка близ г. Петропавловск²⁸.

Ярмарки Акмолинской области играли важную роль в продвижении товаров азиатских регионов империи на всероссийский рынок. «Крупные ярмарки приносившие так, чтобы скот, движущийся из глубин южных степей, не миновал их», – писали в отчетах чиновники²⁹. Акмолинская, Тургайская и Уральская области, прилегающие, с одной стороны, к населенным районам русских губерний, а с другой – к среднеазиатским степям, были передаточными пунктами для товаров казахской степи и русской фабрично-заводской промышленности, «...представляя в то же время и сами значительный фонд различных сырых продуктов и скота»³⁰.

Чиновники отмечали немаловажное значение ярмарочной торговли Акмолинской области для экономики империи. Если стационарная и «меновая с киргизами» торговля удовлетворяла потребности местных купцов и товаропроизводителей, то ярмарочная торговля, «удовлетворяя спрос не только местных, но и отдаленных производителей и по-

²⁶ Памятная книжка. Адрес-календарь Акмолинской области на 1909 г. / Изд. Акмол. област. стат. Комитета. Омск: Тип. Акмолинского област. правления, 1909. С. 12.

²⁷ Там же.

²⁸ Памятная книжка. Адрес-календарь Акмолинской области на 1915 год. / Изд. Акмол. обл. стат. комитета. Омск, 1915. С. 19.

²⁹ Россия. Полное географическое описание нашего отечества. Киргизский край // Астана. История столицы и края в XVII–XIX вв. Астана, 2006. С. 294.

³⁰ Там же.

требителей, выражает собою ту экономическую силу, какая приходится на долю данной местности в общей производительности целой страны»³¹. Скот и сырые произведения скотоводства составляли главное богатство казахской степи. Акмолинская область, прилегающая северо-западной границей к населенным округам Тобольской и Оренбургской губерний, имела важное значение не только по самостоятельному сбыту этих товаров в названные регионы, но и «...как посредница между глубиной юго-восточных, чисто киргизских пространств и заводско-промышленными центрами Европейской России»³².

Высокий спрос на казахскую продукцию на ярмарках области стимулировал развитие скотоводческого хозяйства казахов и способствовал вовлечению их в торговые отношения. Казахи-кочевники были заинтересованы в проведении ярмарок, здесь они могли продать свою продукцию, минуя посредников. Исследователи отмечали, что из всех округов области Сибирских киргизов в середине XIX века Акмолинский округ занимал второе место по количеству скота, уступая лишь Каркаралинскому [9, с. 22].

В условиях роста ярмарочной торговли население Акмолинской области стало главным поставщиком гужевого транспорта, разводя в большом количестве верблюдов. Извозом занимались казахи Акмолинского уезда и казаки Петропавловского уезда. По данным за 1892 г., 1300 казахов Акмолинского уезда содержали для этой цели более 20000 вьючных верблюдов и занимались перевозкой среднеазиатских товаров от Туркестана до Петропавловска, где после сдачи товаров брали предметы европейской торговли и отправлялись с ними обратно в города Акмолинск, Туркестан и Верный. Таким путем «перевозятся казаками в оба конца более 500 тыс. пудов разного товара»³³. Акмолинские казахи-извозчики за доставку товара из Акмолинска до Петропавловска брали плату 30–50 коп. за пуд товара³⁴. Даже при приблизительном расчете можно говорить о выгодах извозного промысла. Этот факт подтверждает А. Митаревский: «Большой, сравнительно,

заработок дает населению извоз. Ввиду отсутствия железнодорожных путей, перевозка всех товаров из области к станциям железной дороги, главным образом в Петропавловск и обратно, ввоз в область всех товаров, приходящих по железной дороге, производится на лошадях с платой за пуд до Кокчетава 20–30 коп., до Атбасара – 40–50 коп. и до Акмолинска – 50–70 коп.»³⁵. Скот, различное сырье доставлялись до Петропавловска на извозчиках, а оттуда уже по железной дороге к месту назначения. Извозный промысел становится популярным среди кочевников.

Растущая ярмарочная торговля области способствовала развитию в крае кустарной промышленности, различных промыслов и ремесел, в которые активно вовлекалось местное население и казачество. В крае развивалось рыболовство, охота, огородничество, разведение табака. Эти занятия приносили определенные доходы населению. Так, в 1877 г. огородничество принесло казачьему населению г. Акмолинск доход 2627 руб.³⁶

Таким образом, зародившаяся в XIX веке ярмарочная торговля в Акмолинской области сравнительно быстро набирала обороты. Росту ярмарок благоприятствовали географически удобные точки их проведения в казахской степи, в местах прохождения торговых караванов и вблизи поселений, что делало удобным доставку товаров на ярмарки. Казахская степь привлекала русских купцов как богатый рынок дешевого сырья и сбыта продукции промышленности центральных областей страны. На ярмарках дешево продавался скот и продукция скотоводства, что было выгодно российским торговцам. С расширением местного рынка интерес со стороны русского купечества к ярмаркам Акмолинской области только усиливался.

Продвижению в край ярмарочной торговли способствовала политика центральных властей, направленная на отмену пошлин на привозимое из казахской степи скотоводческое сырье и ликвидацию таможенных досмотров на военных линиях. Ярмарки Акмолинской области сыграли важную роль в решении задач торгово-хозяйственного освое-

³¹ Обзор Акмолинской области за 1891 год. Омск, 1892. С. 23.

³² Там же. С. 25.

³³ Обзор Акмолинской области за 1892 год. Омск, 1893. С. 35.

³⁴ ГАСКО. Ф. 1154. Оп. 1. Д. 1. Л. 2.

³⁵ Акмолинская область / сост. А. Митаревский. 3-е изд. Полтава, 1912. С. 19.

³⁶ Краткий статистический обзор состояния Западной Сибири с 1874–1878 гг. // Адрес-календарь за 1879 год. С. 41.

ния азиатских окраин Российской империи и продвижения товаров азиатских регионов на всероссийский рынок. Они вовлекали в орбиту широкие слои казахского населения края, охотно сбывавшего на торгах скот и продукты скотоводства. В этом также заключалась одна из причин устойчивости и роста

ярмарок. Ярмарки оказали влияние на развитие различных промыслов и кустарной промышленности среди местного населения, создавали предпосылки для втягивания казахов-кочевников в товарно-денежные отношения и развития капитализма в регионе.

Список литературы

1. Щеглова Т.К. Ярмарки Западной Сибири и Степных областей во второй половине XIX в. Из истории российско-азиатской торговли. Барнаул, 2002.
2. Щеглова Т.К. Сельскохозяйственная торговля Западной Сибири и Степного края на межрегиональных ярмарках (Ирбитской, Ишимской, Тюменской) в начале XX века: новые тенденции // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3-1. С. 81-85.
3. Сидорчук О.Н. Сибирские ярмарки как культурно-зрелищные центры (XIX – начало XX в.) // Между прошлым и будущим: Вопросы истории и исторического образования. Новосибирск, 2000. С. 65-79.
4. Калинина Н.Ю. Ярмарки Западной Сибири в контексте теории исторической динамики культуры // Культура и цивилизация. 2018. Т. 8. № 1А. С. 111-117.
5. Alpyspaeva G.A., Sayahimova S.N. The role of the merchant class in the development of the provincial city of Akmolinsk (the second half of the XIX – the beginning of the XXth centuries // Былые годы. Российский исторический журнал. 2018. Vol. 48. № 2. P. 688-698. DOI 10.13187/bg.2018.2.688
6. Kereibayeva A.S., Mamyrbekov A.M., Levchenko T.P., Ziyadin M. Fair trade of the merchantry of the Steppe Region of the second half of the 19th century and beginning of the 20th century // Былые годы. Российский исторический журнал. 2019. Vol. 53. № 3. P. 1201-1210. DOI 10.13187/bg.2019.3.1201
7. Бекмаханов Е. Присоединение Казахстана к России. М., 1957.
8. Абылхожин Ж.Б. Традиционная структура Казахстана: социально-экономические аспекты функционирования и трансформации (1920–1930 гг.). Алматы, 1991.
9. Аттыспаева Г.А. Астана в новое и новейшее время. Астана, 2008.
10. Sungurov P.A. The development of butter production in the regions of Western Siberia at the beginning of the 20th century // Былые годы. Российский исторический журнал. 2018. Vol. 50. № 4. P. 1695-1702. DOI 10.13187/bg.2018.4.1695

References

1. Shcheglova T.K. *Yarmarki Zapadnoy Sibiri i Stepnykh oblastey vo vtoroy polovine XIX v. Iz istorii rossiysko-aziatskoy trgovli* [Fairs of Western Siberia and the Steppe Regions in the Second Half of the 19th Century. From the History of Russian-Asian Trade]. Barnaul, 2002. (In Russian).
2. Shcheglova T.K. *Sel'skokhozyaystvennaya trgovlya Zapadnoy Sibiri i Stepnogo kraya na mezhregional'nykh yarmarkakh (Irbit'skoy, Ishim'skoy, Tyumenskoy) v nachale XX veka: novyye tendentsii* [Agricultural commerce in western Siberia and Steppe Region at trans-regional fairs (Irbit'skaya, Ishim'skaya, Tyumenskaya) in the beginning of the 20th century: new tendencies]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2015, no. 3-1, pp. 81-85. (In Russian).
3. Sidorchuk O.N. *Sibirskiye yarmarki kak kul'turno-zrelischnyye tsentry (XIX – nachalo XX v.)* [Siberian fairs as cultural and entertainment centers (19th – early 20th centuries.)]. *Mezhdu proshlym i budushchim: Voprosy istorii i istoricheskogo obrazovaniya* [Between Past and Future: Issues of History and Historical Education]. Novosibirsk, 2000, pp. 65-79. (In Russian).
4. Kalinina N.Y. *Yarmarki Zapadnoy Sibiri v kontekste teorii istoricheskoy dinamiki kul'tury* [Fairs in West Siberia as a side of theory by historical culture's changes]. *Kul'tura i tsivilizatsiya – Culture and Civilization*, 2018, vol. 8, no. 1A, pp. 111-117. (In Russian).
5. Alpyspaeva G.A., Sayahimova S.N. The role of the merchant class in the development of the provincial city of Akmolinsk (the second half of the 19 – the beginning of the 20th centuries). *Bylye gody. Rossiyskiy istoricheskiy zhurnal – Bylye Gody. Russian Historical Journal*, 2018, vol. 48, no. 2, pp. 688-698. DOI 10.13187/bg.2018.2.688

6. Kereibayeva A.S., Mamyrbekov A.M., Levchenko T.P., Ziyadin M. Fair trade of the merchantry of the Steppe Region of the second half of the 19th century and beginning of the 20th century. *Bylye gody. Rossiyskiy istoricheskiy zhurnal*, 2019, vol. 53, no. 3, pp. 1201-1210. DOI 10.13187/bg.2019.3.1201
7. Bekmakhanov E. *Prisoyedineniye Kazakhstana k Rossii* [Accession of Kazakhstan to Russia]. Moscow, 1957. (In Russian).
8. Abylkhozhin Z.B. *Traditsionnaya struktura Kazakhstana: sotsial'no-ekonomicheskiye aspekty funktsionirovaniya i transformatsii (1920–1930 gg.)* [The Traditional Structure of Kazakhstan: Social and Economic Aspects of the Functioning and Transformation (1920–1930)]. Almaty, 1991. (In Russian).
9. Alpyspaeva G.A. *Astana v novoye i novoyshye vremena* [Astana in Modern and Contemporary History]. Astana, 2008. (In Russian).
10. Sungurov P.A. The development of butter production in the regions of Western Siberia at the beginning of the 20th century. *Bylye gody. Rossiyskiy istoricheskiy zhurnal – Bylye Gody. Russian Historical Journal*, 2018, vol. 50, no. 4, pp. 1695-1702. DOI 10.13187/bg.2018.4.1695

Информация об авторе

Алпыспаева Галья Айтпаевна, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории Казахстана. Казахский агротехнический университет им. Сакена Сейфуллина, г. Нур-Султан, Республика Казахстан. E-mail: galpyspaeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0672-8292>

Поступила в редакцию 09.01.2020 г.

Поступила после рецензирования 06.02.2020 г.

Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the author

Galya A. Alpyspaeva, Doctor of History, Professor, Professor of Kazakhstan History Department. Saken Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan. E-mail: galpyspaeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0672-8292>

Received 9 January 2020

Reviewed 6 February 2020

Accepted for press 21 February 2020

