



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2020, ТОМ 25, № 186

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



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

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- | | | |
|----|---|---|
| 7 | <i>П.Ю. Золотов</i> | Психолого-педагогические условия формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий |
| 14 | <i>В.В. Ключихин</i> | Этапы формирования коллокационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса |
| 25 | <i>N.N. Kondakova,
E.I. Zimina,
M.Y. Prokhorova</i> | A differentiated approach to teaching English for specific purposes |
| 34 | <i>Т.Г. Бортникова,
М.И. Долженкова</i> | Пути повышения мотивации обучения иностранному языку в вузе |
| 42 | <i>Н.А. Бороздина</i> | Этапы обучения студентов второму иностранному языку в вузе на основе когнитивно-коммуникативного подхода |
| 48 | <i>А.Е. Маланханова</i> | Обучение переводу с китайского языка на русский язык посредством блог-технологии на примере экономического дискурса |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

- | | | |
|----|-----------------------|--|
| 53 | <i>Ю.В. Токмакова</i> | Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения |
| 64 | <i>Т.В. Байдикова</i> | Формирование профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Агроинженерия» в условиях интегрированного предметно-языкового обучения |

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- | | | |
|----|--|---|
| 77 | <i>А.К. Гажя,
Л.А. Романина,
М.И. Старов</i> | Особенности психолого-педагогической деятельности специалистов социальной сферы с одинокими матерями и одинокими отцами |
|----|--|---|

86 *И.А. Акопянц,
А.Ю. Курин*

Социальная активность подростка как фактор его социального здоровья

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

94 *Л.Н. Макарова,
И.А. Пахомов*

Сущность и структура социального опыта дошкольников

104 *Т.Д. Савенкова*

Совместная деятельность дошкольников со сверстниками и взрослыми как средство позитивной социализации

114 *Б.В. Сергеева*

Профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

128 *Д.В. Ивинский,
Е.Ю. Мукина*

Контроль и учет успеваемости студентов (бакалавров) по элективной дисциплине «Волейбол»

138 *А.В. Сарычев,
Н.В. Демченко,
И.Н. Архипцев*

Использование средств гиревого спорта в процессе физической подготовки курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД РФ

144 *Н.А. Колесниченко,
И.М. Демец,
С.Н. Симонов*

Взаимосвязь антропометрических характеристик и двигательных способностей подростков

154 *С.В. Петрунина,
И.А. Кирюхина,
С.М. Хабарова*

Начальный этап спортивной подготовки детей с поражениями опорно-двигательного аппарата в адаптивном плавании

162 *Е.В. Дворянинова,
И.Н. Луткова,
О.В. Терехина*

Анализ формирования спортивных двигательных навыков у детей с поражением опорно-двигательного аппарата средствами адаптивного плавания

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

168 *С.В. Шанкина,
Ю.В. Шанкин,
Е.Ю. Шущпанова*

Научно-методическое обеспечение эффективности обучения и воспитания средствами хореографии в учреждениях дошкольного образования

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

175 *Д.С. Серезжникова*

Железные бытовые предметы с клеймами из раскопок в Великом Новгороде XIII – первой половины XV века

182 *Р.М. Житин*

Усадебные библиотеки Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века

193 *И.А. Шикунова,
А.И. Чубаров,
П.П. Щербинин*

Медико-социальные аспекты системы социального попечения в отношении детей-сирот до и после 1917 года (на материалах Тамбовской губернии)

205 *А.Л. Аврех*

Закреть нельзя сохранить: кризисы Тамбовского рабочего факультета

216 *А.Г. Факурдинова*

Разрешение трудовых конфликтов в расценочно-конфликтных комиссиях в раннесоветском периоде

224 *Ю.А. Реент*

Пенитенциарная система и штрафные воинские части: преступление и искупление вины в период Великой Отечественной войны

234 *Г.С. Махрачев*

Школьный музей как средство реализации инновационного проекта «Базовые школы Российской академии наук»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать»

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

Редактор английских текстов 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, № 186. – 244 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186

Подписано в печать 28.05.2020. Дата выхода в свет 17.07.2020

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

Печ. л. 30,5. Усл. печ. л. 29,6. Тираж 1000 экз. Заказ № 20128. 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

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

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 7 *P.Y. Zolotov* Psychological and pedagogical conditions for the development of pragmatic competence of students based on corpus technologies
- 14 *V.V. Klochikhin* Stages of students' collocation competence development based on linguistic corpus
- 25 *N.N. Kondakova,
E.I. Zimina,
M.Y. Prokhorova* A differentiated approach to teaching English for specific purposes
- 34 *T.G. Bortnikova,
M.I. Dolzhenkova* Ways of increasing motivation in the university foreign language teaching
- 42 *N.A. Borozdina* Stages of teaching students a second foreign language based on cognitive communicative approach
- 48 *A.E. Malankhanova* Teaching translation from Chinese to Russian by means of blog technology on the example of economic discourse

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN AGRARIAN UNIVERSITY

- 53 *Y.V. Tokmakova* Methodic model of teaching professional foreign language communication students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme based on the model of content and language integrated learning
- 64 *T.V. Baydikova* Development of professional intercultural foreign language communicative competence of students of "Agricultural Engineering" programme in the conditions of content and language integrated learning

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 77 *A.K. Gazha,
L.A. Romanina,
M.I. Starov* Peculiarities of the psychological and pedagogical activity of social sphere specialists with single mothers and single fathers
- 86 *I.A. Akopyanc,
A.Y. Kurin* Social activity of an adolescent as a factor of its social health

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

- 94 *L.N. Makarova,
I.A. Pakhomov* Essence and structure of the social experience of preschoolers
- 104 *T.D. Savenkova* Cooperative activity of preschoolers with peers and adults as a mean of positive socialization
- 114 *B.V. Sergeeva* Professional self-development of a future primary education teacher in a digital educational environment

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 128 *D.V. Ivinsky,
E.Y. Mukina* Control and accounting of student performance (bachelor's degree students) in elective discipline "Volleyball"
- 138 *A.V. Sarychev,
N.V. Demchenko,
I.N. Arkhipsev* Use of kettlebell lifting equipment in the process of physical training of cadets and students of an educational institution of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
- 144 *N.A. Kolesnichenko,
I.M. Demets,
S.N. Simonov* The relationship of anthropometric characteristics and motor abilities of adolescents
- 154 *S.V. Petrunina,
I.A. Kiryuhina,
S.M. Khabarova* The initial stage of sports training of children with the musculoskeletal system disorders in adaptive swimming
- 162 *E.V. Dvorianinova,
I.N. Lutkova,
O.V. Terexina* The analysis of sports motor skills development among children with musculoskeletal system disorders by the means of adaptive swimming

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 168 *S.V. Shankina,
Y.V. Shankin,
E.Y. Shushpanova* Scientific and methodic support of effective teaching and upbringing by means of choreography in preschool education institutions

NATIONAL HISTORY

- 175 *D.S. Serezhnikova* Iron household items with cutlers' marks from excavations in Veliky Novgorod 13th – the first half of the 15th century
- 182 *R.M. Zhitin* Estate libraries of Tambov Governorate in the second half of the 19th – early 20th century
- 193 *I.A. Shikunova,
A.I. Chubarov,
P.P. Shcherbinin* Medical and social aspects of the social care system for orphans before and after 1917 (based on materials of the Tambov Governorate)
- 205 *A.L. Avrekh* Close cannot be preserved: crises of Tambov workers' faculty
- 216 *A.G. Fakurdinova* Resolution of labor conflicts in pricing and conflict commissions in the early Soviet period
- 224 *Y.A. Reyent* The penal system and penal military units: crime and expiation of guilt during the Great Patriotic War
- 234 *G.S. Makhrachev* School museum as a mean of implementing the innovation project "Basic schools of the Russian Academy of Sciences"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

English texts editor 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. 186. – 244 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186

Podpisano v pechat' 28.05.2020. Data vykhoda v svet 17.07.2020

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

Pech. l. 30,5. Usl. pech. l. 29,6. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 20128. 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 10.20310/1810-0201-2020-25-186-7-13
УДК 378

Психолого-педагогические условия формирования прагматической компетенции студентов на основе 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

Psychological and pedagogical conditions for the development of pragmatic competence of students based on 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. Представлен анализ понятия «педагогические условия». На основе сравнительного многоаспектного анализа понятия «условия» определено понятие «педагогические условия» и выявлены основные характерные черты. Педагогические условия проанализированы в работе как составная часть педагогической системы; они отражают экологические возможности, влияющие на личностные и технологические аспекты системы, способствуя ее успешному функционированию. Рассмотрены различные группы условий, обеспечивающих эффективное функционирование педагогической системы. Раскрыты особенности трех групп педагогических условий (организационно-педагогическая, психолого-педагогическая, дидактическая). Далее были предложены психолого-педагогические условия, направленные на формирование прагматической компетенции на основе корпусных технологий. Первым предложенным психолого-педагогическим условием является мотивация обучающихся развивать прагматической компетенции на основе корпусных технологий. Вторым психолого-педагогическим условием является сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся не ниже уровня В1. Третьим психолого-педагогическим условием формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий следует включить сформированность ИКТ-компетентности у обучающихся. Следующим психолого-педагогическим условием формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий является сформированность ИКТ-компетентности у преподавателя. И последним психолого-педагогическим условием формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий следует считать следование обучающимися обозначенному алгоритму формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий.

Ключевые слова: педагогические условия; психолого-педагогические условия; мотивация; корпусная лингвистика; прагматическая компетенция

Для цитирования: Золотов П.Ю. Психолого-педагогические условия формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 7-13. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-7-13

Abstract. We present an analysis of the concept of “pedagogical conditions”. On the basis of a comparative multi-aspect analysis of the concept of “conditions”, we determine the concept of “pedagogical conditions” and the main characteristic features are identified. We analyze pedagogical conditions in the work as an integral part of the pedagogical system; they reflect environmental opportunities that affect the personal and technological aspects of the system, contributing to its successful functioning. We consider various groups of conditions that ensure the effective functioning of the pedagogical system. We reveal the features of three groups of pedagogical conditions.

tions (organizational and pedagogical, psychological and pedagogical, didactic). Further, we propose psychological and pedagogical conditions aimed at the development of pragmatic competence based on corpus technologies. The first proposed psychological and pedagogical condition is the motivation of students to develop pragmatic competence based on corpus technologies. The second psychological and pedagogical condition is the development of foreign communicative competence in students not lower than level B1. The third psychological and pedagogical condition for the formation of pragmatic competence based on corpus technology should include the development of information and communications technologies competency in students. The following psychological and pedagogical condition for the development of pragmatic competence based on corpus technology is the formation of information and communications technologies competency in the teacher. And the last psychological and pedagogical condition for the development of pragmatic competence based on corpus technologies should be considered as following by students the designated algorithm for the development of pragmatic competence based on corpus technologies.

Keywords: pedagogical conditions; psychological and pedagogical conditions; motivation; corpus linguistics; pragmatic competence

For citation: Zolotov P.Y. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya pragmaticheskoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy [Psychological and pedagogical conditions for the development of pragmatic competence of students based on corpus technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 7-13. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-7-13 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Постановка и определение педагогических условий является неотъемлемым этапом в педагогических изысканиях. В рамках нашей работы мы постараемся установить педагогические условия для формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий. Данная задача имеет большое значение в рамках подобных исследований. Под прагматической компетенцией мы понимаем следующее: «совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов и социокультурным контекстом» [1]. Под корпусными технологиями в данном исследовании понимается совокупность средств и методов обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Понятие «условие» стоит признать одним из основополагающих в философии. В ней «условие» выступает некоторой категорией, являющейся показателем взаимодействия объекта с его окружением, их взаимосвязь и взаимовлияние.

Понятие «условие» у разных ученых интерпретируется по-разному. Можно выделить три направления того, как можно понимать «условие». Во-первых, условием является установление зависимости одного от другого. Во-вторых, условиями называют правила, действующие в какой-либо области жизнедеятельности. В-третьих, условие – это некая обстановка, в которой разворачиваются определенные действия.

В рамках психологии и педагогики условия обычно трактуются несколько различно. Психологи, как правило, рассматривают условие как производную взаимодействия внешних и внутренних факторов. Эти факторы оказывают определенное влияние на психологическое развитие человека.

В педагогике воззрения на условия являются несколько более широкими. Внутренние и внешние факторы влияют не только на психологическое состояние личности, но также оказывают воздействие на физическое развитие, поведенческие особенности, нравственность, в целом на формирование личности [2].

На основе вышеприведенных положений следует признать общенаучный характер понятия «условие».

Что касается термина «педагогические условия», то ему были также даны разные определения. Так, например, в работе В.И. Андреева они определяются следую-

щим образом: «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [3, с. 1]. В то же самое время М.Е. Дуранов считает, что педагогические условия должны быть объяснены внешними обстоятельствами, которые являются необходимыми для реализации определенных факторов [4].

Кроме термина «педагогические условия» в современной педагогике можно встретить другие схожие понятия. Первыми из них являются психолого-педагогические условия. Такие ученые, как А.О. Малыхин [5], А.В. Лысенко [6], Н.В. Журавская [7], понимают педагогические условия как некие меры, направленные на повышение эффективности взаимодействия обучающихся и обучающего.

Существует также понятие «организационно-педагогических условий». Ученые, предлагающие такое понятие (В.А. Беликов [8] и др.), предлагают включать, помимо внутренних и внешних факторов, влияющих на развитие личности, еще и организацию, и контроль над учебным процессом. Кроме вышеперечисленных видов педагогических условий существуют и другие, например, дидактические условия. Однако в рамках нашего исследования наиболее правильным будет следовать психолого-педагогическим условиям.

Применительно к текущему исследованию, в первую очередь, мы выделим следующее психолого-педагогическое условие: *мотивация обучающихся развивать прагматическую компетенцию на основе корпусных технологий.*

Пояснение вышеприведенного психолого-педагогического условия следует начать с рассмотрения мотивации как явления. Согласно определению РМВОК, мотивация заключается в том, чтобы «дать людям возможность достичь высокого уровня производительности и преодолеть препятствия для изменения». Психологи дали разные определения в зависимости от отношения к феномену мотивации, которые будут перечислены далее.

Первый тип мотивации – это внутренняя мотивация. Она проистекает из внутренних потребностей и желаний человека вне зави-

симости от внешних обстоятельств. Внутренняя мотивация является объектом изучения еще с 70-х гг. прошлого столетия. Работы в рамках социологии и психологии были также направлены на изучение внутренней мотивации обучающихся. Некоторые исследователи пришли к выводу, что мотивация обучающихся зависит от ряда факторов. Во-первых, крайне важно, чтобы они ощущали, что их достижения напрямую зависят от них самих, что они могут их контролировать. Во-вторых, это мотивирует обучающихся, если они полагают, что являются активными членами образовательного процесса, а не пассивными реципиентами. В-третьих, мотивации способствует заинтересованность в овладении информацией по конкретной теме, а не погоня за хорошими оценками.

Другой тип мотивации – внешняя, истоки которой не проистекают изнутри личности. Проявлениями внешней мотивации могут служить как одобрения и поощрения, так и угрозы и запугивания. В этом плане внешнюю мотивацию можно разделить на позитивную и негативную. Позитивная мотивация настраивает человека на определенное действие, как правило, обещают определенную награду. При негативном мотивировании человеку обещается некое «наказание» в случае непроявления ожидаемого отношения или действия. Помимо этого, к внешней мотивации можно отнести и конкуренцию. Согласно некоторым исследованиям, злоупотребление внешней мотивацией может привести к снижению внутренней мотивации, поэтому важно искать подходы к возрастанию внутренней мотивации прежде всего.

Можно выделить несколько стратегий повышения внутренней мотивации обучающихся. Во-первых, существует практика использования педагогического общения. Преподаватель должен уметь построить конструктивный диалог с обучающимися на базе уважения и доверия. Все это создает благоприятную атмосферу для обучения. Кроме этого, важно наладить контакт и взаимодействия между обучающимися как группой.

Во-вторых, для поддержания мотивации обучающихся принято применять смену форм деятельности во время занятия, а также от занятия к занятию. Такой подход в рамках обучения иностранным языкам позволяет выполнять сразу две функции: поддержания

должного мотивационного настроя для обучения, а также развитие и отработку разных навыков и видов речевой деятельности.

В-третьих, педагогу следует прибегать к различным педагогическим установкам. Различают три типа таких установок. Первый тип – поведенческий, который обуславливает готовность обучающегося действовать и принимать решения. Второй тип педагогических установок – эмоционально-оценочный. Здесь речь, прежде всего, идет о дружелюбной атмосфере и симпатии. И третий тип – информационный, который состоит в формировании и отражении мировоззрения.

Вторым психолого-педагогическим условием формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий является *сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся не ниже уровня B1*.

Согласно общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком (CEFR), существуют 3 уровня владения иностранным языком, которые делятся на 2 подуровня (Common European Framework of Reference, 2001)¹.

Первый уровень владения иностранным языком является уровнем базового пользователя. Базовый уровень включает в себя начальный (A1) подуровень. Подуровень A1 – это уровень начинающих изучать язык. На этом этапе ученики должны быть способны воспринимать и произносить простейшие фразы бытового характера на иностранном языке. Обучающийся способен представиться, поприветствовать собеседника или попрощаться с ним. Также он должен уметь рассказать о себе: свои интересы, место жительства и т. п. Темп речи, как правило, невысокий.

Более высокий подуровень A2 подразумевает восприятие более сложных предложений и конструкций, чем на предыдущем подуровне. Речь может идти о семье, ее членах, профессиях, магазинах и покупках и т. д. Ученик способен отвечать на разного рода простые вопросы, а также может в простых терминах описать аспекты своего происхождения, ближайшего окружения и вопросы, касающиеся насущных потребностей.

Второй уровень, согласно классификации CEFR, начинается с подуровня B1. Этот подуровень предполагает, что обучающийся способен без затруднений проводить беседы с другими лицами на бытовые темы, на работе и в образовательной среде. Способен в должной мере поддерживать диалог с носителями языка за границей. Обучающийся должен быть способен владеть навыками простейших монологических высказываний на интересующие темы. Ученик способен описывать прошедшие события, а также говорить о будущем. Кроме того, способен в простейшей форме объяснять причинно-следственные связи.

Следующий подуровень среднего уровня – подуровень B2. На этом этапе обучающийся должен быть способен проникать в смысл более сложных текстов по более широкому спектру тем, в том числе профессионально-ориентированных дискурсов. Способен строить более сложные монологические высказывания, производя подробный анализ проблемы. Диалогическое высказывание также более совершенно и производится без особых усилий, несмотря на различный темп речи говорящих и спонтанность ситуации.

На последнем уровне владения иностранным языком обучающийся достигает более профессионального овладения. Первый его подуровень C1 предполагает, что говорящий может изъясняться на иностранном языке без предварительной подготовки и практически на любую тему, не затрачивая особых усилий. Способен понимать более длинные тексты на более широкий круг тем. Иностранному языку при этом используется не только для бытового общения, но также и в профессиональных и академических целях. Монологическое высказывание четко структурировано и включает необходимые элементы когезии и когерентности.

Последним подуровнем владения иностранным языком выступает подуровень C2. На данном подуровне предполагается, что обучающийся без проблем воспринимает устный и письменный текст практически на родном языке. Кроме этого, ученик способен интегрировать различные данные из разных источников, используя затем в своей речи. Обучающийся способен четко, ясно и бегло изъясняться на иностранном языке.

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2011.

Таблица 1

Состав цифровой компетенции

Знания	Навыки	Отношения
– требуемые квалификации и компетенции; – свои слабости и сильные стороны в процессе обучения; – лучшие стратегии обучения для себя	– грамотность в сфере ИКТ; – умелая организация учебного процесса; – автономная работа и самодисциплина; – умение обращаться к источникам	– уверенность в успехе; – трудности – неотъемлемая часть учебного процесса; – сочетание опыта и новых знаний

Третьим психолого-педагогическим условием формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий следует назвать *сформированность у студентов ИКТ-компетентности*. Умение студентов пользоваться информационными технологиями является неоспоримым условием их успешного пользования корпусными технологиями. За рубежом существует понятие цифровой компетенции (digital competence), аналогичной ИКТ-компетенции. Цифровая компетенция была введена в 2006 г. в рамках рекомендации Европейского парламента наряду с другими понятиями семи ключевых компетенций².

Цифровая компетенция, прежде всего, рассматривается с двух точек зрения: с уровня безопасности пользователя; а также с этикой использования ИКТ. В рекомендации Европейского парламента написано следующее: «Цифровая компетенция предполагает уверенное и критическое использование технологий информационного общества (ТИО) для работы, отдыха и общения. В его основе лежат базовые навыки в области ИКТ: использование компьютеров для поиска, оценки, хранения, производства, представления и обмена информацией, а также для общения и участия в совместных сетях через Интернет»³.

В вышеуказанном документе приводятся необходимые знания, умения и отношения, сопутствующие цифровой компетенции, приведенные в табл. 1.

Четвертым психолого-педагогическим условием формирования прагматической компетенции на основе корпусных техноло-

гий выступает *сформированность ИКТ-компетентности у преподавателя*.

П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [9; 10] описывают ИКТ-компетентность преподавателя, включая в нее пять элементов:

- когнитивный: этот элемент предполагает наличие у преподавателей иностранных языков навыков владения информационно-коммуникационными технологиями;
- операционный: этот элемент ориентирован на практику применения ИКТ;
- аксиологический: этот элемент заключается в мотивировочной стороне использования ИКТ на занятиях иностранного языка со стороны обучающего;
- коммуникативный: этот элемент предполагает использование ИКТ в рамках общения на целевом языке;
- рефлексивный: этот элемент раскрывается как способность преподавателя оценивать собственное умения в рамках ИКТ.

Таким образом, для формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий важно присутствие ИКТ-компетенции у преподавателя.

Пятым психолого-педагогическим условием формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий является *следование обучающимися обозначенному алгоритму формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий*.

Поэтапность обучения, в том числе и в лингводидактике, отмечалась многими учеными. Несмотря на возможное снижение проявления творческих навыков в процессе обучения [11], отсутствие четкого алгоритма обучения может приводить к значительным затруднениям в достижении желаемого результата. Неструктурированное обучение в некоторых случаях ведет к потере мотивации к освоению материала, формированию пред-

² Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Commission of the European Communities. Brussels, 2006. 5 September. COM (2006) 479 final. 2006/0163 (COD).

³ Ibid.

ставлений о предметах и явлениях, не соответствующих действительности или же неприязни к последним [12; 13].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, выделение пяти психолого-педагогических условий в рамках формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий является необходимым. Среди данных компетенций следует рассматривать следующие:

мотивация обучающихся развивать прагматическую компетенцию на основе корпусных технологий; сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся не ниже уровня B1; сформированность ИКТ-компетентности у обучающихся; сформированность ИКТ-компетентности у преподавателя; следование обучающимися обозначенному алгоритму формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий.

Список литературы

1. Золотов П.Ю. Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996.
4. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней. Челябинск: ЧГАКИ, 2002. 276 с.
5. Малыхин А.О. Воспитание морального сознания учеников 5–7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 2000. 20 с.
6. Лысенко А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2005. 203 с.
7. Журавская Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 26 с.
8. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект. М.: Владос, 2004. 357 с.
9. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетенция в области использования информационно-коммуникационных технологий учителя иностранного языка: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20.
10. Евстигнеев М.Н. Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 1 (13). С. 119-125.
11. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А. Слостенина. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
12. Fischer G. E-mail in Foreign Language Teaching. Towards the Creation of Virtual Classrooms. Tübingen: Stauffenburg Medien, 1998.
13. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students // Computer Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publ. Company, 1996. P. 187-201.

References

1. Zolotov P.Y. Rassmotreniye pragmaticheskoy kompetentsii kak strukturnogo komponenta inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii [Considering pragmatic competence as a structural component of foreign language communicative competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64. (In Russian).
2. Polonskiy V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike* [Dictionary on Education and Pedagogy]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 2004, 512 p. (In Russian).
3. Andreyev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy of Creative Self-Development]. Kazan, 1996. (In Russian).

4. Duranov M.Y. *Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' i issledovatel'skiy podkhod k nej* [Professional and Pedagogical Activity and Research Approach to It]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts Publ., 2002, 276 p. (In Russian).
5. Malykhin A.O. *Vospitaniye moral'nogo soznaniya uchениkov 5–7 klassov na urokakh trudovogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Education of Moral Consciousness of 5–7 Grades Pupils at the Lessons of Labor Teaching. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kiev, 2000, 20 p. (In Russian).
6. Lysenko A.V. *Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional'no tsennostnykh oriyentatsiy budushchego uchitelya muzyki: dis. ... kand. ped. nauk* [Psychological and Pedagogical Conditions for the Development of Professionally Valuable Orientations of a Future Music Teacher. Cand. ped. sci. diss.]. Maykop, 2005, 203 p. (In Russian).
7. Zhuravskaya, N.V. *Professional'naya podgotovka spetsialistov pozharnoy bezopasnosti v usloviyakh neftegazovoy otrasli s ispol'zovaniyem individual'no-differentsirovannogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Professional Training of Fire Safety Specialists in the Oil and Gas Industry Using an Individually Differentiated Approach. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2011, 26 p. (In Russian).
8. Belikov V.A. *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyy aspekt: monografiya* [Philosophy of Personality Education: Activity Aspect: Monograph]. Moscow, Vlos Publ., 2004, 357 p. (In Russian).
9. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Opredeleniye yazyka ponyatiy i komponentnyy sostav [Competence in the use of information and communication technologies of a foreign language teacher: definition of concepts and component composition]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2011, no. 6, pp. 16–20. (In Russian).
10. Evstigneev M.N. Struktura IKT kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka [The structure of ICT competence of a foreign language teacher]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2011, no. 1 (13), pp. 119–125. (In Russian).
11. Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Publ. Center “Akademiya”, 2002, 576 p. (In Russian).
12. Fischer G. *E-mail in Foreign Language Teaching. Towards the Creation of Virtual Classrooms*. Tübingen, Stauffenburg Medien, 1998.
13. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students. *Computer Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam, John Benjamins Publ. Company, 1996, pp. 187–201.

Информация об авторе

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

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

Поступила в редакцию 15.04.2020 г.
Поступила после рецензирования 13.05.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 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 15 April 2020
Reviewed 13 May 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24
УДК 372.881.1

Этапы формирования collocационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса

Виталий Владимирович КЛОЧИХИН

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

Stages of students' collocation competence development based on linguistic corpus

Vitaliy V. KLOCHIKHIN

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

Аннотация. Рассмотрено понятие лингвистического корпуса текстов. Проведен краткий экскурс по работам предыдущих исследователей, посвященным использованию лингвистического корпуса текстов в обучении иностранному языку. Благодаря структурности и спланированному характеру проектной деятельности метод проектов выбран в качестве средства формирования collocационной компетенции на основе лингвистического корпуса текстов. Дано определение метода проектов и обозначены его особенности. На основе методической литературы рассмотрены этапы реализации проектной деятельности. Проведен анализ исследований, в которых представлены этапы и шаги алгоритмов обучения различным аспектам иностранного языка. Разработан авторский алгоритм формирования collocационной компетенции на основе лингвистического корпуса текстов, включающий три этапа (подготовительный; процессуальный и заключительный) и десять шагов (ознакомительный; пояснительный; информационная безопасность; поисковый; сортировочный; исследовательский; дискуссионный; коммуникативный; рефлексивный и оценочный). Составлены проблемные языковые задания на развитие collocационной компетенции.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; лингвистический корпус текстов; метод проектов; collocационная компетенция; алгоритм обучения

Для цитирования: Клочихин В.В. Этапы формирования collocационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 14-24. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24

Abstract. We consider the concept of the linguistic corpus. We conduct a brief excursion of the previous researchers' works on the use of the linguistic corpus in foreign language teaching. Due to the structural and planned nature of the project activity, the project method is chosen as a mean of collocation competence development based on the linguistic corpus. The definition of the project method is given and its features are indicated. Based on the methodic literature, the stages of the project activities implementation are considered. We conduct an analysis of researches, which present the stages and steps of teaching algorithms of various aspects of a foreign language. We develop an algorithm of algorithm of collocation competence development based on linguistic corpus, which includes three stages (preparation; procedure and conclusion) and ten steps (familiarization; explanation; information security; search; sorting; research; discussion; communicative; self-reflection and evaluation). Problem language tasks for the collocation competence development are compiled.

Keywords: information and communication technologies; linguistic corpus; method of projects; collocational competence; teaching algorithm

For citation: Klochikhin V.V. Etapy formirovaniya kollokatsionnoy kompetentsii studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa [Stages of students' collocation competence development based on linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 14-24. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Стремительная информатизация современного общества приводит к появлению все большего числа информационно-коммуникационных технологий. Новые технологии быстро проникают во все сферы жизни общества, не оставляя без внимания и сферу образования. Педагогическая наука с учетом последних тенденций внедряет передовые информационно-коммуникационные технологии. В этой связи появляются новые возможности в методике преподавания иностранного языка. Одной из таких инноваций выступает использование лингвистического корпуса текстов в процессе обучения иностранным языкам. Под лингвистическим корпусом понимают собрание письменных текстов и разговорных транскриптов, которые хранятся в электронном виде [1]. Более точное определение дает П.В. Сысоев: «Корпус – это 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].

В методической литературе в последние годы появилось большое количество исследований, посвященных использованию лингвистического корпуса текстов в обучении иностранному языку. В частности, в центре внимания исследования П.В. Сысоева была разработка дидактических свойств и методических функций корпусных технологий [3]; Т.А. Чернякова изучала возможности формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса [4]; И.В. Дерябина исследовала управление английских глаголов на основе лингвистического корпуса [5]; Ю.И. Семич разработала методику обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий [6]; Е.А. Рязанова уделяла внимание методике формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса [7]; А.А. Кокорева рассматривала обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов [8].

Лингвистический корпус текстов, благодаря аутентичному текстовому материалу и наличию поисковой системы, обладает большим лингводидактическим потенциалом, позволяющим обучать студентов различным аспектам языка. Одним из них выступает коллокационная компетенция. В одном из наших предыдущих исследований мы рассмотрели понятийное содержание термина «коллокационная компетенция» [9]. Под ней понимается «умение правильно и точно сочетать слова с соблюдением норм иностранного языка» [9, с. 77].

Обучение студентов коллокационной компетенции на основе лингвистического корпуса текстов, как и любая другая педагогическая деятельность, требует определенной структурности и должно быть четко спланировано.

В последнее время метод проектов обрел популярность в отечественной педагогической среде, поскольку он предоставляет участникам образовательного процесса возможность организации структурированной по конкретным этапам педагогическую деятельность.

Основоположником метода проектов считается американский педагог Дж. Дьюи, который представлял его как «завершенный акт мышления» [10], что подразумевает полностью завершенный процесс мыслительной деятельности, от идеи до ее предоставления обществу. У. Килпатрик [11] утверждал, что метод проектов развивает умения самостоятельной деятельности учащихся, умения самостоятельно организовывать свой образовательный процесс, развитие критического и творческого мышления.

В своем исследовании о роли метода проектов в высшем образовании К. Эддерли с соавт. [12] изложили суть метода проектов:

- метод проектов включает решение проблемы, часто установленной самим студентом;
- он требует инициативности со стороны студента или группы студентов и требует

применения разнообразных педагогических мероприятий в процессе выполнения;

- обычно приводит к конечному продукту;

- работа над проектом часто продолжается в течение значительного периода времени, хотя промежуток времени может варьироваться от одного аудиторного занятия до трех лет;

- преподаватели играют консультативную, а не авторитарную роль на любом или на всех трех этапах: подготовительном, деятельностном и заключительном.

В отечественной научной литературе одной из первых работ, посвященной применению проектной деятельности для обучения иностранному языку, была работа Е.С. Полат с соавт. Исследователи давали следующее определение методу проектов: «Это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [13, с. 66].

Обучение студентов коллокационной компетенции на основе лингвистического корпуса текстов, как и любая другая учебная деятельность, построенная на современных информационно-коммуникационных технологиях, должно быть конкретно спланировано и построено на основе алгоритма обучения, в котором подробно описываются все действия участников образовательного процесса.

В России широко известны работы Е.С. Полат и В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, в которых описываются этапы реализации проектной деятельности.

В своем исследовании Е.С. Полат выделяла следующие этапы проведения проектной деятельности:

- в первую очередь, следует определить тему и тип проекта, сроки его проведения и количество участников;

- преподаватель подготавливает и представляет участникам проектной деятельности проблему, которую необходимо будет решить в рамках выполнения проекта;

- далее следует распределить задачи по мини-группам, рассмотреть возможные методы исследования, а также варианты поиска информации;

- создание благоприятных условий для выполнения самостоятельной работы участников проектной деятельности по их индивидуальным или групповым исследовательским или творческим задачам;

- обсуждение в группе промежуточных результатов;

- защита проектов и их обсуждение [14].

В своем исследовании Е.С. Полат приводит общие шаги для осуществления проектной деятельности учащимися. Предложенные шаги имеют универсальную направленность и подходят для совершения любой проектной деятельности.

В работе по разработке тематического содержания элективного курса по культуроведению США В.В. Сафонова и П.В. Сысоев предлагают следующие этапы проведения проектной деятельности:

- на вводном этапе проектной деятельности следует ознакомить учащихся с возможностью принимать участие в проектах и обсуждениях их;

- составление плана работы над проектом, в котором обсуждаются цели и содержание проекта, примерный объем работы и т. д.;

- подготовка материала для работы над проектом как на изучаемом языке, так и на родном, помогающего в дальнейшем сбору и систематизации информации (писем-запросов, анкет и т. д.);

- реализация проектной деятельности во внеаудиторное время;

- подготовка к организации выставки и устной презентации проекта, а также их обсуждение;

- устная презентация проекта и ответы на вопросы;

- оценка работы по проекту [15].

Главным отличием выполнения вышеуказанных проектов является превалирующая роль внеаудиторной работы над аудиторной. Преподаватель выполняет важную роль на первичных этапах погружения в тематику проекта, а также на заключительном оценочном этапе. В то же время ученикам предоставляется относительная автономность в работе над проектом.

В зарубежной научной литературе выделяется работа Н. Сзаласси [16]. Ученый предлагает разделить проектную деятельность обучающихся на семь шагов:

Шаг 1: Подготовка, вовлечение в проект. Студенты знакомятся с темой, над которой предстоит будущая работа.

Шаг 2: Изучение темы.

Сбор информации по теме или проблеме как можно большим количеством способов и из как можно большего количества источников.

Шаг 3: Разработка плана действий.

После сбора общей информации по теме студенты выбирают точную цель или задачу, связанную с темой проекта.

Шаг 4: Выполнение плана действий.

Распределение задач внутри группы, представление своих идей, подготовка проекта.

Шаг 5: Презентация.

Группы представляют не выполненную работу, а ее результаты.

Шаг 6: Оценка, отзыв, обратная связь.

Преподаватель оценивает оригинальность, точность исполнения, правильные решения.

Шаг 7: Планирование будущего.

Этот шаг необходим, если будет продолжаться работа над проектом, или при передаче результатов другой группе.

Н. Сзаласси предлагает не заканчивать работу с уже выполненным проектом, а сделать его результаты отправной точкой для реализации последующей проектной деятельности.

В отечественной научной среде уже были разработаны алгоритмы обучения на основе этапов реализации проектной деятельности, описанных в исследованиях Е.С. Полат и В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева. В табл. 1 представлены этапы и шаги алгоритмов и технологий обучения различным аспектам иностранного языка на основе корпусных технологий, выделяемые отечественными авторами.

Анализ всех вышеприведенных этапов и шагов реализации проектной деятельности обучающихся, направленной на развитие различных умений, в том числе и лексико-грамматических, дает возможность выделить следующие особенности, которые, по нашему мнению, являются интегральными и их необходимо будет отразить в нашем алгоритме.

Во-первых, любой проект начинается с вводного этапа. Его целью является погружение обучающихся в тематику проекта и

ознакомление с непосредственно информационно-коммуникационной технологией, с помощью которой выбранный проект будет осуществляться.

Во-вторых, при использовании информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку стоит разграничить аудиторное и внеаудиторное время на выполнение проекта. Следует включить этап коммуникации участников проекта внутри группы с целью обсуждения хода и продвижения проекта.

В-третьих, анализ приведенных выше алгоритмов обучения видам речевой деятельности и аспектам языка говорит нам о том, что ученые разделяют обучение на три этапа: подготовительный, процессуальный и оценочный. Каждой этап сопровождается педагогической задачей: подготовительный этап – введение в проблему и объяснение, процессуальный – непосредственное выполнение задания, оценочный – подведение итогов проектной деятельности.

В-четвертых, на процессуальном этапе во всех работах присутствует дискуссионный шаг. Наличие данного шага подчеркивает важность проектной деятельности и современной методики обучения, направленной на самообразование обучающихся и развитие самостоятельной мыслительной деятельности. Аналогично все исследователи выделяют коммуникативный шаг, присутствие которого подчеркивает значимость незамедлительного закрепления изученного ранее на процессуальном этапе нового материала с помощью выполнения коммуникативных заданий.

Ю.И. Семич не разделяет методику обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» на основе корпусных технологий на отдельные крупные три отдельных этапа. Она предпочитает выделить несколько более мелких этапов. В свою очередь, добавляются шаги ознакомления с материалом для поиска и ознакомления с критериями оценки, что представляется оправданным в контексте обучения письменной речи иностранного языка.

На заключительном этапе во всех работах отмечаются шаги рефлексии и оценки, дидактическая важность которых была доказана многими известными учеными.

Таблица 1

Этапы обучения аспектам языка на основе корпусных технологий
в работах отечественных методистов

	П.В. Сысоев	Т.А. Чернякова	Е.А. Рязанова	И.В. Дерябина	Ю.И. Семич	А.А. Кокорева
Этап I. Подготовительный	✓	✓	✓	✓	–	✓
Шаг 1. Установочный	✓	✓	✓	✓	–	✓
Шаг 2. Информационная безопасность	–	–	✓	–	✓	✓
Шаг 3. Ознакомительно-технический	–	–	✓	✓	✓	–
Этап II. Процессуальный	✓	✓	✓	✓	–	✓
Шаг 4. Составление плана работы	–	–	✓	–	✓	–
Шаг 5. Ознакомление с материалом для поиска	–	–	–	–	✓	–
Шаг 6. Ознакомление с критериями оценки	–	–	–	–	✓	–
Шаг 5. Поисковый	–	–	✓	–	✓	✓
Шаг 7. Изучающий	✓	✓	–	✓	–	✓
Шаг 8. Дискуссионный	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Шаг 9. Обучающий	✓	✓	✓	✓	–	–
Шаг 10. Коммуникативный	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Этап III. Заключительный	✓	✓	✓	✓	–	✓
Шаг 11. Взаимная оценка студентами работ друг друга	–	–	–	–	✓	–
Шаг 12. Обсуждение рекомендаций по доработке работ	–	–	–	–	✓	–
Шаг 13. Доработка работ с учетом рекомендаций	–	–	–	–	✓	–
Шаг 14. Рефлексивный	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Шаг 15. Оценочный	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Приняв во внимание точки зрения исследователей по данной теме и приведенные выше отличительные черты, а также специфику работы с лингвистическим корпусом текстов и по обучению коллокационной компетенции студентов, мы предлагаем свой алгоритм формирования коллокационной компетенции на основе лингвистического корпуса текстов (табл. 2). Авторский вариант алгоритма формирования коллокационной компетенции будет включать в себя три этапа и десять шагов. Каждый из этапов и шагов алгоритма будет подробно описан. Также при-

ведены рекомендованные действия как для преподавателя, так и для студента.

Представленный алгоритм развития коллокационной компетенции на основе лингвистического корпуса представляется нам как наиболее оптимальный и детальный вариант реализации проектной деятельности.

На четвертом шаге предложенного алгоритма обучения можно использовать следующие задания на формирование коллокационной компетенции на основе лингвистического корпуса текстов.

Таблица 2

Алгоритм формирования коллокационной компетенции студентов
на основе лингвистического корпуса

Этап 1. Подготовительный	
Шаг 1. Ознакомительный	
Демонстрация преподавателем выбранного задания и объяснение требований учащимся	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель объясняет задание, стоящее перед студентами	Обучающиеся задают организационные вопросы
Преподаватель объясняет требования для успешного выполнения задания	Обучающиеся задают вопросы
Преподаватель предлагает алгоритм действий	Обучающиеся задают организационные вопросы
Шаг 2. Пояснительный	
Объяснение правил использования лингвистического корпуса	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель объясняет, как пользоваться поисковым механизмом лингвистического корпуса	Обучающиеся задают вопросы
Шаг 3. Информационная безопасность	
Ознакомление с правилами информационной безопасности в процессе работы с лингвистическим корпусом	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель ведет обсуждение вопроса информационной безопасности и ее обеспечения	Обучающиеся задают вопросы
Этап 2. Процессуальный	
Шаг 4. Поисковый	
Поиск в лингвистическом корпусе информации для выполнения задания	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель наблюдает за выполнением учебной деятельности студентов	Обучающиеся осуществляют поиск нужной информации в лингвистическом корпусе с помощью конкорданса
Шаг 5. Сортировочный	
Сортировка результатов поиска	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель наблюдает за выполнением учебной деятельности студентов	Обучающиеся сортируют полученные лексические данные
Шаг 6. Исследовательский	
Анализ полученных результатов поиска	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель наблюдает за выполнением учебной деятельности студентов	Обучающиеся изучают и анализируют полученную отсортированную информацию
Шаг 7. Дискуссионный	
Обсуждение в проектных группах изученного материала (в группах/с преподавателем)	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель наблюдает за выполнением учебной деятельности студентов	Обучающиеся обсуждают результаты проведенной исследовательской деятельности в группе
Шаг 8. Коммуникативный	
Практическое применение выученного материала	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель наблюдает за правильностью использования новой лексики студентами	Обучающиеся используют новые полученные знания в практике иностранного языка
Этап 3. Оценочный	
Шаг 9. Рефлексивный	
Самоанализ проделанной деятельности	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель создает условия для успешного самоанализа обучающимися своей деятельности	Самооценка проделанной исследовательской деятельности
Шаг 10. Оценочный	
Оценка преподавателем проделанной проектной работы обучающихся	
<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студентов</i>
Преподаватель оценивает работу студентов	–

В качестве электронного ресурса предложено использовать лингвистический корпус текстов “British National Corpus (BNC)” (<https://www.english-corpora.org/bnc/>). В процессе обучения обучающимся может быть предложено выполнить следующие проблемные языковые задания на формирование коллокационной компетенции.

Задание 1

Выберите слово из правого столбца, которое имеет наименьший шанс образовать коллокацию со словом из левого столбца.

baked	potatoes / turkey / bread / beans
fried	noodles / rice / chicken / fish

Для выполнения данного упражнения необходимо выполнить вход на веб-сайт Британского национального корпуса.

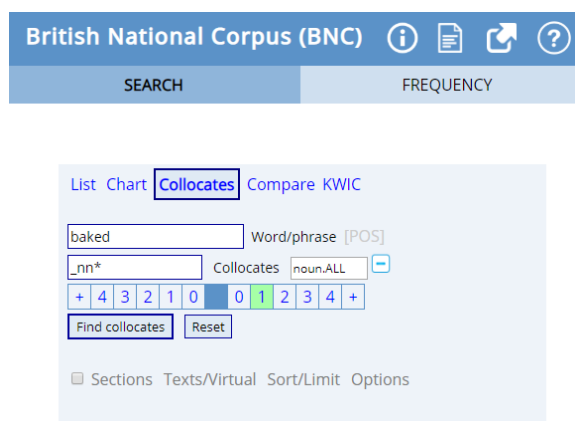


Рис. 1. Британский национальный корпус

Далее выбрать вкладку “Collocates” (рис. 1). Предложенная опция лучше всего подходит для выполнения данного задания. В контексте выполнения предложенного задания, чтобы сделать поиск более точечным, следует выбрать во вкладке [POS] (part of speech) “noun. ALL” (рис. 1), что обеспечит поиск только имен существительных. Так как в задании все коллокации будут состоять из двух слов, то необходимо задать это в поиск, выбрав «1» справа (рис. 1). Для осуществления непосредственного поиска следует нажать на “Find collocates”.

После обработки поискового запроса откроется веб-страница с результатами поиска

(рис. 2). Как видно, чаще всего со словом “baked” коллокацию составляет “beans”. Также используется “potatoes” и “bread”. В свою очередь, как показывают результаты поискового запроса, “turkey” не составляет коллокацию. Следовательно, правильным ответом на первую часть задания 1 будет являться “turkey”. По аналогии выполняется вторая часть упражнения.

	CONTEXT	FREQ
1	BEANS	206
2	POTATOES	31
3	POTATO	25
4	BREAD	24
5	BEAN	12
6	EARTH	6
7	CLAY	5
8	HAM	5
9	SCONES	4
10	APPLES	4

Рис. 2. Результаты поиска в Британском национальном корпусе решения задания 1

Задание 2

Выберете слово, которое образует коллокацию с выделенным словом.

They are _____ the promise they made before the election.
A. ruining B. breaking C. demeaning D. corrupting

По аналогии с выполнением задания 1 чтобы успешно выполнить задание 2, следует для начала правильно задать условия для поиска нужной коллокации. Так как требуемая коллокация будет иметь схему “V + ing the promise”, то и условия поиска нужно задать соответствующие. Исходя из этого, во вкладке [POS] (part of speech) следует выбрать “verb.ING” (рис. 3). Из задания видно, что нужная нам коллокация будет состоять из трех лексических единиц, соответственно, необходимо выбрать «2» слева (рис. 3).

В результате поискового запроса с указанными выше параметрами Британский национальный корпус выдает следующие данные (рис. 4). Исходя из данных, предоставленных лингвистическим корпусом, можно заключить, что “breaking the promise” является правильным ответом на задание 2.

British National Corpus (BNC) SEARCH FREQUENCY

List Chart **Collocates** Compare KWIC

promise Word/phrase [POS]

_v2g* Collocates verb.ING

+ 4 3 2 1 0 0 1 2 3 4 +

Find collocates Reset

Sections Texts/Virtual Sort/Limit Options

Рис. 3. Параметры поиска в Британском национальном корпусе для решения задания 2

British National Corpus (BNC) SEARCH FREQUENCY

List Chart **Collocates** Compare KWIC

religious Word/phrase [POS]

_r* Collocates adv.ALL

+ 4 3 2 1 0 0 1 2 3 4 +

Find collocates Reset

Sections Texts/Virtual Sort/Limit Options

Рис. 5. Параметры поиска для решения задания 3

British National Corpus (BNC) SEARCH FREQUENCY

ON CLICK: **CONTEXT** CHART TRANSLATE (??) GOOGLE IMAGE PRON/VIDEO

	CONTEXT	FREQ
1	MAKING	10
2	KEEPING	10
3	SHOWING	9
4	BREAKING	7
5	FULFILLING	6
6	GIVING	3
7	HOLDING	3
8	CONTAINING	2
9	HAVING	2
10	HONOURING	2

Рис. 4. Результаты поиска в Британском национальном корпусе решения задания 2

Задание 3

Замените наречие “very” на другое более экспрессивное наречие.

His poetry reflects the fact that he was a *very* religious person.

The report was *very* critical of the railway’s poor safety record.

По аналогии с алгоритмом выполнения предыдущих заданий, в данном упражнении необходимо также сначала задать верные параметры поиска. В данном конкретном случае нас просят найти коллокацию по схеме *adv* + *religious*, соответственно, во вкладке [POS] следует выбрать «adv.ALL» (рис. 5) и «1» слева, так как слово для поиска будет находиться слева от изначально заданного слова “religious” (рис. 5).

После обработки поискового запроса Британским национальным корпусом открывается следующая веб-страница (рис. 6). Как видно из результатов поиска, наречие “very” чаще всего образует коллокацию со словом “religious”. Но также видно, что “deeply” активно употребляется в речи и несет одинаковую семантическую нагрузку.

British National Corpus (BNC) SEARCH FREQUENCY

ON CLICK: **CONTEXT** CHART TRANSLATE (??) GOOGLE IMAGE PRON/VIDEO

	CONTEXT	FREQ
1	VERY	28
2	DEEPLY	23
3	ALMOST	22
4	MORE	16
5	SPECIFICALLY	12
6	MOST	11
7	BOTH	11
8	EVEN	10
9	AS	8
10	ESSENTIALLY	7

Рис. 6. Результаты поискового запроса для решения задания 3

Задание 4

Перефразируйте следующее предложение, используя коллокацию из представленных ниже вариантов.

At the *time arranged in advance*, a car stopped outside the bank.

accepted/agreed/confirmed time/hour/minute

В предложенном упражнении потенциально может получиться девять разных словосочетаний. Поэтому лучше всего начать

выполнение задания с первого слова из левого столбца. Как и в предыдущих заданиях, для начала следует определить параметры поиска, как показано на рис. 7.

Рис. 7. Параметры поиска для выполнения задания 4

		CONTEXT	FREQ
1	☐	PRACTICE	36
2	☐	RESPONSIBILITY	35
3	☐	PART	27
4	☐	SENSE	23
5	☐	VIEW	21
6	☐	WAY	20
7	☐	ACCOUNTING	17
8	☐	STANDARDS	17
9	☐	PRINCIPLES	14
10	☐	THEORY	12

Рис. 8. Результаты поиска с прилагательным “accepted”

На открывшейся веб-странице показаны слова, составляющие коллокацию со словом

“accepted” (рис. 8). Ни одна из предложенных коллокаций не подходит для решения данного задания. Следовательно, дальше стоит задать в поиск следующее слово из левого столбца “agreed”.

В результате поискового запроса с прилагательным “agreed” открывается следующая веб-страница (рис. 9). На рис. 9 показано, что “agreed” образует коллокацию со словом “time”, что соответствует условиям задания 4. Таким образом, правильным ответом будет считаться “At the *agreed time*, a car stopped outside the bank”.

		CONTEXT	FREQ
1	☐	TERMS	38
2	☐	PRICE	25
3	☐	TIME	23
4	☐	DATE	19
5	☐	OBJECTIVES	19
6	☐	STANDARDS	19
7	☐	CRITERIA	17
8	☐	DEFINITION	16
9	☐	PERIOD	15
10	☐	POLICY	13

Рис. 9. Результаты поиска с прилагательным “agreed”

Формирование коллокационной компетенции студентов требует многогранного и комплексного подхода. Поэтому предложенные задания являются лишь частью образовательного процесса по развитию коллокационной компетенции. Также следует учесть, что для грамотного формирования коллокационной компетенции необходимо использовать актуальные на момент обучения коллокации, которые отражают современную динамику иностранного языка.

Список литературы

1. O’Keeffe A., McCarthy M.J., Carter R.A. From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 315 p.
2. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99-111.
3. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120-133.
4. Чернякова Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
5. Дерябина И.В. Методика обучения учащихся управлению английских глаголов на основе британского национального корпуса (профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2013.

6. Семич Ю.И. Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2019. 194 с.
7. Рязанова Е.А. Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
8. Кокорева А.А. Алгоритм обучения студентов профессиональной лексики на основе корпуса параллельных текстов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 3 (119). С. 78-83.
9. Клочихин 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
10. Dewey J. *How We Think*. Lexington: DC Heath, 1910.
11. Kilpatrick W.H. The project method // *Teachers College Bulletin*. 1918.
12. Adderley K. et al. *Project Methods in Higher Education*. Guildford, 1975.
13. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Мусеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 272 с.
14. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 37-45.
15. 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.
16. Szállassy N. Project method, as one of the basic methods of environmental education // *Acta Didactica Napocensia*. 2008. № 2. P. 44-49.

Reference

1. O'Keeffe A., McCarthy M.J., Carter R.A. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007, 315 p.
2. Sysoyev P.V. Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in teaching foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1 (9), pp. 99-111. (In Russian).
3. Sysoyev P.V. Sovremennyye informatsionnyye i kommunikativnyye 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).
4. Chernyakova T.A. *Metodika formirovaniya leksicheskikh navykov studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Development Lexical Skills Based on Linguistic Corpus (English Language, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, The Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2012. (In Russian).
5. Deryabina I.V. *Metodika obucheniya uchashchikhsya upravleniyu angliyskikh glagolov na osnove britanskogo natsional'nogo korpusa (profil'niy uroven'): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching Students of English Verbs Control Based on British National Corpus (Profile Level). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, The Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2013. (In Russian).
6. Semich Y.I. *Metodika obucheniya studentov napravleniya podgotovki «Zhurnalistika» inoyazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologiy: dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching Students of "Journalism" Programme Foreign Language Written Statement Based on Corpora Technologies. Cand. ped. sci. diss.]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 2019, 194 p. (In Russian).
7. Ryazanova E.A. *Metodika formirovaniya grammaticheskikh navykov rechi studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Development Grammatical Skills of Students Based on Linguistic Corpus (English Language, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, The Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2012, 24 p. (In Russian).
8. Kokoreva A.A. Algoritm obucheniya studentov professional'noy leksike na osnove korpusa parallel'nykh tekstov [Algorithm of teaching students of professional terms via parallel corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 3 (119), pp. 78-83. (In Russian).
9. Klochikhin V.V. Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii obuchayushchikhsya na osnove elektronnoho lingvisticheskogo korpusa [Development of collocational competence of students on the basis of electronic linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Re-*

- view. *Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 69-80. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80 (In Russian, Abstr. in Engl.)
10. Dewey J. *How We Think*. Lexington, DC Heath Publ., 1910.
 11. Kilpatrick W.H. The project method. *Teachers College Bulletin*, 1918.
 12. Adderley K. et al. *Project Methods in Higher Education*. Guildford, 1975.
 13. Polat E.S., Bukharkina M.Y., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2005, 272 p. (In Russian).
 14. Polat E.S. Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka [Method of projects at foreign language lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 2, pp. 37-45. (In Russian).
 15. 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 specialized English language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
 16. Szállassy N. Project method, as one of the basic methods of environmental education. *Acta Didactica Napocensia*, 2008, no. 2, pp. 44-49.

Информация об авторе

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

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

Поступила в редакцию 12.03.2020 г.

Поступила после рецензирования 09.04.2020 г.

Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

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

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

Received 12 March 2020

Reviewed 9 April 2020

Accepted for press 22 May 2020

A differentiated approach to teaching English for specific purposes**Natalia N. KONDAKOVA, Elena I. ZIMINA, Mayya Y. PROKHOROVA**

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9498-8923>, e-mail: nata-kondakova@yandex.ruORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1291-0311>, e-mail: elena_zimina_09@mail.ruORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-8323>, e-mail: may_tmb@mail.ru**Дифференцированный подход к обучению
английскому языку для специальных целей****Наталья Николаевна КОНДАКОВА, Елена Игоревна ЗИМИНА,****Майя Евгеньевна ПРОХОРОВА**

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9498-8923>, e-mail: nata-kondakova@yandex.ruORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1291-0311>, e-mail: elena_zimina_09@mail.ruORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-8323>, e-mail: may_tmb@mail.ru

Abstract. We discuss the use of differentiated methods in teaching English for specific purposes to students of non-linguistic specialities. Admittedly, within the framework of the Bologna process, foreign language proficiency is regarded as one of the main cross-cultural competences to ensure competitiveness on the global labor market. At the same time, the Bologna system has brought with it a number of challenges with shortage of academic hours being amongst them. On the other hand, university professors have to deal with numerous long-standing school problems, such as lack of academic motivation in learners, their target language knowledge gaps, short-term approach found in learners and their parents, and so on. The teachers in ESP face the necessity of setting priority areas for the development of linguistic competence in students in order to prepare them for professional communication in the chosen field. Although the language classroom is to cover various aspects of the target language, in the meantime, however, teachers need to choose effective activities for developing specific skills in students, the skills which will be successfully put into practice by the young professionals. We teach students of musical, economic, medical and pedagogical specialities. We describe our teaching experience focusing on some specific methods applied to promote linguistic competence in students of other than linguistic fields. They maintain the significance of carefully chosen teaching resources for successful development of professionally related competences in learners; emphasize the vital importance attached to thoughtful arrangement of self-studies for the trainees and insist on developing a well-balanced structure of supervised and independent learner studies. We consider applying information technologies with the aim of shaping and raising the level of students' linguistic, cross-cultural and communicative competences as one of optimal solutions in the modern academic process. At the same time, the learners' major will often determine and enhance the choice of activities that develop the particular skills relevant for the students' future careers. Therefore, this study will consider the types of tasks methodologically relevant for different specialities.

Keywords: English for specific purposes; intercultural communication; methods of teaching foreign languages; language skills; online educational platforms; language competence

For citation: Kondakova N.N., Zimina E.I., Prokhorova M.Y. A differentiated approach to teaching English for specific purposes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 25-33. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-25-33 (In English, Abstr. in Russian)

Аннотация. Рассмотрено использование дифференцированных методов в преподавании английского языка для специальных целей студентам неязыковых специальностей. Следует признать, что в рамках Болонского процесса владение иностранным языком рассматривается как одна из основных межкультурных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность на мировом рынке труда. В то же время Болонская система принесла с собой ряд проблем, среди которых – нехватка академических часов. С другой стороны, профессорам университетов приходится сталкиваться с многочисленными давними школьными проблемами, такими как отсутствие учебной мотивации у учащихся, пробелы в знаниях изучаемого языка, краткосрочный подход, который наблюдается у учащихся и их родителей, и т. д. Преподаватели английского языка для специальных целей сталкиваются с необходимостью определения приоритетных направлений развития языковой компетенции у студентов, чтобы подготовить их к профессиональному общению в выбранной области. Хотя языковые занятия охватывают различные аспекты изучаемого языка, в то же время учителям необходимо выбрать эффективные мероприятия для развития у учащихся определенных навыков, которые будут успешно применены молодыми специалистами. Нами обучаются студенты музыкальных, экономических, медицинских и педагогических специальностей. Описан опыт преподавания, основанный на применении конкретных методов, применяемых для продвижения языковой компетенции у студентов нелингвистического направления. Сохранена значимость тщательно подобранных педагогических ресурсов для успешного развития профессионально значимых компетенций обучающихся, подчеркнуто жизненно важное значение продуманной организации самостоятельной работы обучающихся и предложена разработка сбалансированной структуры контролируемых и самостоятельных занятий обучающихся. Рассмотрено применение информационных технологий с целью формирования и повышения уровня языковых, межкультурных и коммуникативных компетенций студентов как одно из оптимальных решений в современном учебном процессе. В то же время специальность обучающихся часто определяет и расширяет выбор видов деятельности, которые развивают конкретные навыки, необходимые для будущей карьеры учащихся. Поэтому в данной работе рассмотрены виды задач, методологически актуальные для разных специальностей.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей; межкультурная коммуникация; методика преподавания иностранных языков; языковые навыки; образовательные онлайн-платформы; языковая компетенция

Для цитирования: Kondakova N.N., Zimina E.I., Prokhorova M.Y. A differentiated approach to teaching English for specific purposes // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 25-33. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-25-33

The intensity of globalization in the modern world accounts for the fact that in order to keep up with the times and get opportunities for continuous career growth, young professionals have to be proficient in at least one foreign language. The days when the study of foreign languages was exclusively the lot of students in linguistic departments are gone for good. Nowadays, having a good command of foreign languages, English in particular, is a must.

Regrettably, foreign language instruction in Russian schools until recently left much to be desired, which explains the poor language proficiency of graduates entering colleges and universities. A number of factors have been contributing to the academic failures with low motivation of students and teachers, unsuitable teaching materials, outdated methods of language training, and the short-term approach of

schoolchildren being among them. The reasons for the low school performance in foreign languages are many, and university professors have to look for ways to improve the language training of students enrolled in non-linguistic fields.

It should be noted that, in addition, university professors are confronted with the question of how to organize and control the educational process. Within the framework of the Bologna process, foreign language proficiency is one of the main cross-cultural competences to ensure competitiveness on the global labor market. However, many teachers have already seen in practice one of the drawbacks of the Bologna system. Namely, that the duration of university studies to receive a bachelor's degree was significantly reduced compared to the traditional university training term. Consequently, the hours students spend in a foreign language classroom

have drastically decreased. In this connection, a dilemma arises: on the one hand, in the modern world, a good command of at least one foreign language is indispensable; on the other hand, the academic conditions are not so favourable for meeting the modern needs from the point of view of language training.

In other words, university professors are faced with a difficult task: it is necessary not only to eliminate knowledge gaps and promote students' language achievements, but it is also important to be able to effectively organize the learning process in the context of classroom hours shortage.

Under the circumstances, foreign language teachers have lately put more emphasis on the importance of creating an environment for the effective students' self-study. Special attention has been paid to monitoring students' language skills.

Since the new educational standards and requirements were introduced, teachers have been trying to work out an efficient pattern of combining supervised studies in the classroom with students' independent work.

Classroom work is aimed mainly at students mastering the target language principles in communication training. Therefore, the ESP level in learners can be improved with the help of the teaching materials employed in class. The correct selection of study resources will boost development of professionally related competences in students, preparing them for intercultural communication in the chosen field.

The authors of this article train university students of different non-linguistic specialties: medical students, students of economic specialties, students of music department and students of pedagogical department. Despite the fact that the professional training programs do not have much common ground, the basic techniques of studying a foreign language for beginners at the university will be similar.

As mentioned above, for the time being, an overwhelming majority of first-year university students in other than linguistic fields reveal poor foreign language competence. Consequently, the teachers in higher education establishments find it necessary to promptly and effectively eliminate gaps in students' knowledge and prepare them for achieving a more advanced language level by developing a well-balanced

structure of supervised and independent learner studies.

The contributors of the given article stick to the opinion that under current conditions one of the priorities in teaching ESP is the use of study materials developed by native speakers and relevant publishers, since they are initially designed for a multilingual and multinational classroom, while the communicative approach to language teaching raises students' motivation to learn, thus preparing them for the process of intercultural communication.

However, there is an essential aspect to be taken into account: the explosive growth of social networking technologies, general advances in technology and rapid social changes bring about fast obsolescence of study materials. As a result, constant updating of teaching resources becomes a must as well as a good use of modern multimedia achievements in the language classroom. The up-to-date ways of teaching foreign languages are difficult to imagine without the Internet and multimedia providing students with numerous opportunities to improve their language skills independently outside the classroom by communicating with native speakers of the target language, sharing information, watching movies and broadcasts in a foreign language. Moreover there is a wide range of online educational platforms which provide students with access to digital classes in different subjects in foreign languages, making lectures, video tutorials, discussions, e-books, online quizzes and even exams available. Experts in education (e.g. T. Chernigovskaya)¹ say these platforms are not going to fully substitute offline learning process but their popularity among students is rapidly increasing.

Discussing the primary importance assigned to the students' self-study, which is realized through distance learning, we would particularly like to highlight the digital set of teaching materials called "Q: Skills for Success" by OUP publishing house which is very helpful in training our students. These training supplies are addressed to adult learners of English. Combining the traditional methods of teaching foreign languages with the digital textbook ensures that the

¹ Философия онлайн-образования. Практики цифровой трансформации университетов // Научно-практ. конф. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2020. 20 февр. URL: <https://youtu.be/A1yLN3y0JHo> (дата обращения: 01.03.2020).

students make good progress in a short period of time. Learners work with the activities presented in the multimedia workbook, and can obtain further practice via online resources. The effectiveness of the academic process is achieved by motivating students, which allows teachers to skillfully plan education. In other words, within the framework of the two-leveled structure leading from bachelor to master's degree, successful language training of students largely depends on the quality of the beginner stage of language teaching at university.

In the English classes taught to students of non-linguistic universities, the optimal solution, in our opinion, is to apply information technologies with the aim of shaping and raising the level of students' linguistic, cross-cultural and communicative competences. It is essential to introduce digital progress check tools to effectively manage the time spent on evaluating students' performance and current language proficiency.

With some experience of training students majoring in non-linguistic fields, the authors of the article are attempting to adopt self-designed teaching supplies in the language classroom. We strongly believe that a well-structured digital language tool should integrate training and testing systems that help control and further improve the language acquisition.

While teaching, it is also crucial to monitor the progress of learner knowledge and skills development. In this regard, an advisable practice would be to implement digital testing materials, which are updated at a regular basis. For several years now we have been using the time-proven multi-level teaching course New Total English by Pearson Longman, which can be inherently intertwined and mutually reinforcing with those highly specialized English textbooks recommended for the students in the given department. A vital advantage of this resource is that it can be applied both in a traditional English class and for training based on modern multimedia technologies². In our classroom, we draw extensively on the digital components of the course to practice pronunciation and vocabulary, to arrange online studies, which enables students to get the most of their English classes. Students have an excellent opportunity to practice listen-

ing skills with the help of encouraging authentic video recordings, which can go with or without subtitles [1, p. 122].

Besides, the digital course New Total English has the advantage of building up a solid grammar base alongside with practicing core communication skills. A well-organized and systematic approach makes the course attractive and suitable for students of various specialities.

However, the goals of foreign language training cannot be reduced to teaching the basics of grammar, vocabulary and pronunciation. The teacher should be clearly aware that the university graduates will have to build a career in the chosen profession and with that aim they must be able to speak a foreign language in different contexts, including highly specialized ones. Therefore, students are to master profession-related vocabulary and commonly used structures of the target language, and to be ready to involve in discussions on professional topics.

The task of the teacher is to skillfully combine universal teaching materials with the textbooks designed for a particular speciality, so that students are ready to learn English for special purposes.

As mentioned previously, the authors of the article have been engaged in language training of students in other than linguistic departments: medical students, future professional economists and musicians. It must be noted that a regular syllabus provides for these students to take a foreign language exam after the second year of studies. Subsequently, the academic curricula in different specialities are more specialized and profession-oriented.

Nevertheless, the principles of foreign language training for senior students of different majors will have a lot in common with the main focus placed on professional vocabulary and various types of speciality-related texts, training reading, speaking and listening skills. A great attention is normally paid to practising reading strategies, text comprehension, written and oral translation, participation in dialogues, discussions and exchange of opinions about professional issues.

At the same time, the major will often determine and enhance the choice of activities that develop the particular skills relevant for the students' future careers.

² New Total English. Pearson Longman. URL: <https://pearsonlongman.com/newtotalenglish/resources/resources.html> (accessed: 01.03.2020).

Further in this article we will consider the types of tasks methodologically relevant for different specialities.

Creating a student-friendly environment in the classroom and keeping students interested and motivated in learning a foreign language are significant aspects of the teacher's work. A good way to achieve the goals is to adapt the training methodology to the professional interests of the students. As far as musical specialities are concerned, students can be motivated by linking the topics for their English classes with their creative interests. The choice of textbooks appears to be of primary importance. From our point of view, the *English for Music Students: Basics* by Amir Ghorbanpour published by Lambert Academic Publishing is a prime example of a profession-oriented resource. This manual is designed for learners coming from different national backgrounds. The textbook presents 10 topics with the appropriate vocabulary, which is introduced in portions and accompanied by the English definitions of the words and expressions. Each topic has follow-up exercises, a progress test and a glossary of musical terms [2].

Another resource to recommend can be *English in Music* by A. Nikolayko which has long acquitted itself well. This textbook is intended for students of musical educational institutions learning English and professionals working in the sphere of music. With a clear structure and the sets of active vocabulary on music topics, it is a helpful manual with time-proven methodology [3].

The choice of study materials to use in the classroom is important, but the teaching methods are crucial. Linking the relevance of proficiency in the target language with the sphere of professional interests of students is the first step. From the very beginning, learners should be prepared to participate in cross-cultural communication. Role plays and simulation games can become an effective vehicle for involving students in communication in a foreign language. For example, one of the students can act as a famous composer or a musical figure. To do this, they need to familiarize themselves with the biography of the character as part of the homework in advance. The other students of the group can act as interviewers questioning the celebrity. This activity can take the form of work in small groups providing each student with the opportunity to speak.

An important aspect in ESP training in the musical department is to teach learners how to make a presentation in English in front of an audience. In this case, students will be asking and answering questions in the target language as part of the task.

Teaching to speak fluent English is the primary task of an English teacher. Therefore, university professors gradually prepare students for spontaneous discussions in class. The panel discussion activity can be a very effective tool to promote spontaneous speech in learners. To lead the activity the teacher appoints a discussion leader, the student who directs the discussion, while the other students will form two groups supporting opposing views on the same subject. The task for the discussion participants is to sway the leader's opinion to their point of view by presenting arguments and counterarguments. The discussion draws to an end by the leader siding with one of the parties and substantiating the decision.

Speaking skills, undoubtedly, constitute a fundamental point in language training objectives, although they could not be developed without persistent work on improving the learner listening skills. A motivating technique to enhance the proficiency in understanding authentic spoken language in students of musical departments is based on employing songs performed in the target language as a study tool. It is universally admitted that understanding the foreign lyrics of the songs takes more effort than comprehension of conversational speech. Therefore, proceeding from simple to more complex tasks will be reasonable. To begin with, students can be offered to listen to a famous piece of music while having the printed lyrics of it at their disposal. In the next class, the learners will receive the gapped text of the same piece with the assignment to fill in the gaps while listening. As students improve on such tasks, the teacher will complicate the activity offering more challenging pieces. The study objective with this type of work is to improve students' listening skills and to overcome the psychological barriers in the target language communication.

Obviously, the importance of developing the learner skills in reading, listening, speaking, and writing equally is unquestionable. But, unfortunately, due to the lack of classroom hours, teachers often have to give preference to certain

types of exercises to develop students' foreign language competence.

When it comes to discussing training the students of economics, we take it for granted that these learners should be aware of current global market situation. Proceeding from that key point we use a short exchange of news and opinions as a warming-up activity in our classes aiming at raising the students' awareness of the importance of English for their professional competitiveness in the labour market. Students must be prepared to speak in each and every class, so it is up to the teacher to encourage communication.

In economic specialities, alongside with syllabi advised textbooks, we often resort to such multi-level courses as *The Business, Market Leader and Insights*. Our students find it very interesting and rewarding to work with *Market Leader* set, which puts special emphasis on teaching business negotiations skills and expressing opinions. Each section of the textbook is clearly structured and divided into several parts, logically following one another. In *Starting Up*, *Vocabulary* and *Discussion* parts, students have their first insights into the main topic of the unit and its active vocabulary. Learners can also exchange opinions on the subject using their background professional knowledge of it. The texts offered for reading are authentic articles from economic journals and newspapers raising students' awareness about the current economic issues. After reading, learners do follow-up exercises to improve their expertise in various reading strategies (deciding on true or false statements, finding suitable titles, etc.) In listening section, students reinforce the active vocabulary by filling in the gaps with suitable words and phrases, while *Language Review* helps learners to revise grammar. The *Skills* and *Case Study* sections appear to be particularly valuable for promoting the students' communicative and professional competences including business communication skills such as making presentations, taking part in business meetings and negotiations, making phone calls, etc. The activities simulate real life situations assisting students in preventing the language difficulties and psychological tension in future communication with English-speaking partners. *Case Studies* provide opportunities to solve problems similar to those faced by economists on a daily basis. The *Writing File* section is aimed at im-

proving learners' writing skills: composing business letters, e-mails, a fax, a report, an application or resignation letter, etc [4].

Studying a foreign language extends beyond the textbooks used in the classroom. As part of their self-study, learners make good use of Internet resources, particularly those found on YouTube. The *Business English* course, consisting of 15 episodes³ is worth special attention in terms of improving listening skills and expanding the economics active vocabulary. At home, students watch the videos and make scripts of some dialogues, while in the classroom the teacher helps the trainees to work through the challenges and offers the tasks to master the active vocabulary of the series. As a follow-up activity, students are encouraged to employ the new words in making up dialogues of their own.

Teaching English to future specialists in the medical fields should equally develop students' speaking, writing and listening skills. As long as the medical science is inextricably linked with other branches of knowledge, sharing the findings on a global basis has become a common practice. Participation of health professionals in international conferences, meetings and symposia is impossible without proficiency in a foreign language. Therefore, in the classroom, students practise speaking and listening skills making up dialogues and presenting projects on medical problems. At the same time, composing academic articles and pursuing scientific research requires a high expertise in written translation of medical discourse. Accordingly, analysis of professional texts makes an integral part of a language classroom. Students must be made aware of their personal responsibility for correct and adequate medical discourse as the patients' lives and health will be immediately dependent on that.

Despite the fact that, unlike works of fiction or belles-lettres, medical texts are devoid of a variety of stylistic devices, the abundant professional terminology, including concepts related to pathological and physiological states and processes in the human body, diseases and symptoms, methods of diagnostics and treatment, nominations for drugs and specialized equipment create notable difficulties in understanding and translation.

³ Business English course. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLUn5SogUjmR3zxWUnEYZMz624yQi5W3> 4 (accessed: 23.10.2019).

The complexity of medical translation largely proceeds from the fact that modern science is characterized by the rapid expansion of clinical terms interpreted differently by various scientific schools. In this regard, it can be advisable, and not infrequently, to avoid translating specific terms, leaving them worded in the original language – the fact that can also account for the relevance of ESP studies. In English classes, medical students learn, *inter alia*, how to translate professional terminology by applying such techniques as transcription, transliteration, loan translation, descriptive translation, translation by equivalent, etc.

When teaching students how to work with medical terminology, special attention should be paid to concepts related to the so-called “false friends” – easily confused words from different languages with similar spelling and pronunciation but unlike meaning. In those cases, transliteration and loan translation are unacceptable since they can fundamentally distort the meaning of the medical text and cause fatal errors.

Therefore, it is essential for medical students not only to have a good command of ESP for oral and written cross-cultural communication, but also to acquire the skills for adequate translation of professional texts.

Nowadays special attention is paid to pedagogical students' training. There is a high demand of specialists in this field beginning from the sphere of pre-school teaching and comprehensive school up to higher education teaching. There are at least three modern tendencies in pedagogical education which are closely connected with the necessity of having a good command of a foreign language: early development trend, spreading of linguistic camps or educational trips abroad, and a growing demand for higher education in our country among foreign students. Speaking about pre-school teaching students they are mostly taught to deal with methodology of teaching little children, their preparation to school, adaptation and socialization. Early development has become important in our society. On the one hand, this is due to the fact that early age (3–6 years) is considered to be the most favorable for the beginning of various skills formation and development. On the other hand, this is facilitated by the growing need for a good command of school subjects, the introduction of end-of term tests which include unified standardized tasks and are intended to

control students' knowledge on the subject⁴. As it was mentioned above one of the most problematic school subject is a foreign language and there is a need in improving and developing educational courses on it. In this regard, pedagogical education with a double specialization (e.g. pre-school training and a foreign language) is becoming more and more popular at universities. The courses include the theory of education and development of preschool children, the study of modern problems of speech, cognitive, moral, social and emotional, artistic and creative, patriotic and intercultural development, methods of teaching a foreign language to pre-school children. Future teachers learn to develop work programs. Special attention is paid to the study and practical application of the most common techniques used in teaching English in kindergarten, such as songs, chants, pantomime, role-playing games with puppets or masks (headbands), games with flashcards, table and mobile games, etc. for pre-school children. In addition to theoretical courses, students acquire professional skills in early age groups, kindergartens, camps and linguistic centers [5]. Since classes with pre-school children involve full language immersion, this requires the teacher's own language competence development. Therefore, students attend electives; study hard on their own, receiving instruction from the teacher and using various recourses.

Another tendency is organization of educational process based on linguistic camps or educational trips abroad, which suggests intensive foreign language courses combined with various skills development, entertainment and possibilities to broaden one's outlook. Therefore there is a great demand for creative teachers who are able to design non-traditional educational programmes and products.

A growing demand for higher education in our country among foreign students is evident. The spheres foreign students are mostly interested in include medicine, engineering, information technologies and other. For example, TSU named after Derzhavin are providing courses for foreign students from 64 countries and each year the number of students is increasing⁵. Therefore

⁴ Обсуждение всероссийских проверочных работ. URL: <https://fioco.ru/ru/osoko/vpr> (дата обращения: 01.02.2020).

⁵ Обучение иностранных студентов. URL: tsu.ru/international_students_in_tsu (дата обращения: 10.02.2020).

a higher school teacher should be prepared to carry out teaching their subject partially or fully in English and also communicate with foreign students on different issues. Besides it is impossible to imagine research work without reference to the world progress and experience in science which needs a good language acquisition.

In conclusion, the teachers in ESP face the necessity of setting priority areas for the development of linguistic competence in students in order to prepare them for intercultural communication and assist them in applying their language skills in the chosen field.

Список литературы

1. Кондакова Н.Н., Зими́на Е.И. Актуальные вопросы формирования коммуникативной и переводческой компетенций студентов-бакалавров (английский язык, языковой вуз) // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 5. С. 121-124.
2. Ghorbanpour A. *English for Music Students: Basics*. Lambert Academic Publ., 2005. 204 p.
3. Nikolayko A. *English in Music*. 2006. 130 c. URL: <https://www.vsemusic.ru> (accessed: 13.02.2020).
4. Market Leader / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent, J. Rogers, L. Lansford, C. Johnson, I. Barrall, L. Wright, W. Mascull. Longman Pearson, 2001–2013.
5. Прохорова М.Е. Специфика подготовки преподавателей иностранного языка для дошкольных учреждений // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 10 Всерос. науч.-практ. интернет-конференции (с междунар. участием) / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 218-224.

References

- 1 Kondakova N.N., Zimina E.I. Aktual'nye voprosy formirovaniya kommunikativnoy i perevodcheskoy kompetentsiy studentov-bakalavrov (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz) [Topical issues of formation of communicative and translation competences of students bachelors (English, language higher education institution)]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2014, vol. 9, no. 5, pp. 121-124. (In Russian).
- 2 Ghorbanpour A. *English for Music Students: Basics*. Lambert Academic Publ., 2005, 204 p.
- 3 Nikolayko A. *English in Music*. 2006, 130 p. Available at: <https://www.vsemusic.ru> (accessed 13.02.2020).
- 4 Cotton D., Falvey D., Kent S., Rogers J., Lansford L., Johnson C., Barrall I., Wright L., Mascull W. *Market Leader*. Longman Pearson Publ., 2001–2013.
- 5 Prokhorova M.E. Spetsifika podgotovki prepodavateley inostrannogo yazyka dlya doshkol'nykh uchrezhdeniy [The specifics of training foreign language teachers for preschool institutions]. In: Makarova L.N. (ed.). *Materialy 10 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem) «Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with International Participation) "Higher School Teacher: Traditions, Problems, Prospects"]. Tambov, Publ. House "Derzhavinsky", 2019, pp. 218-224. (In Russian).

Информация об авторах

Кондакова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: nata-kondakova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9498-8923>

Information about the authors

Natalia N. Kondakova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages and Professional Translation Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: nata-kondakova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9498-8923>

Зимина Елена Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: elena_zimina_09@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1291-0311>

Прохорова Майя Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: may_tmb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-8323>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Кондакова Наталья Николаевна
E-mail: kondakova@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.03.2020 г.

Поступила после рецензирования 13.04.2020 г.

Принята к публикации 22.05.2020 г.

Elena I. Zimina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: elena_zimina_09@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1291-0311>

Mayya Y. Prokhorova, Candidate of Philology, Associate Professor of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: may_tmb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-8323>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Natalia N. Kondakova
E-mail: kondakova@yandex.ru

Received 16 March 2020

Reviewed 13 April 2020

Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-34-41
УДК 378.4

Пути повышения мотивации обучения иностранному языку в вузе

Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА, Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>, e-mail: tatyana_bort@mail.ru

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

Ways of increasing motivation in the university foreign language teaching

Tatyana G. BORTNIKOVA, Marina I. DOLZHENKOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>, e-mail: tatyana_bort@mail.ru

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

Аннотация. Проанализирована проблема путей повышения мотивации обучения иностранному языку в вузе. Подчеркнуто, что именно мотивация может вызывать целенаправленную активность личности студента по освоению иностранного языка. Проведен анализ научной литературы, связанной с проблемами мотивации как сложного механизма по соотносению личностью внешних и внутренних факторов, определяющих возникновение и способы осуществления форм учебной деятельности, ее направленность на внутренние побуждения получения знаний. Акцентируется внимание на том, что от силы мотивации зависит эффективность учебной деятельности. Степень успешности зависит от использования приемов и методов организации процесса обучения, которые, по нашему мнению, способствуют созданию мотивационных стимулов изучения иностранного языка: лингвострановедческий аспект, ориентация на профессиональную деятельность, использование компьютерных технологий во внеаудиторной работе, геймификация учебного процесса. Сделан вывод о том, что внутренняя мотивация обладает большой побудительной силой, а ее условием является создание преподавателем ситуации успеха, которая может быть достигнута благодаря системе поощрений за успешную работу, привлечению дополнительного материала страноведческого характера, совершенствованию коммуникативных навыков, использованию образовательных платформ как домашней работы, использованию геймификации для вовлечения студентов в решение учебных неигровых процессов и ситуаций.

Ключевые слова: мотивация; организация учебного процесса; приемы и методы; образовательная платформа; лингвострановедение; побуждение к деятельности; стимул; эффективность; геймификация

Для цитирования: Бортникова Т.Г., Долженкова М.И. Пути повышения мотивации обучения иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 34-41. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-34-41

Abstract. The problem of ways of increasing motivation in the university foreign language teaching is analyzed. It is emphasized the motivation can cause the purposeful activity of a student's personality in learning a foreign language. The analysis of scientific literature that is connected with the problems of motivation as a complex mechanism of the correlation of external and internal factors that determine the appearance and methods of implementation of educational activity forms, its focus on the internal incentives of knowledge gaining, is carried. Attention is focused on the fact that the efficiency of educational activities depends on the strength of motivation. The degree of success depends on the use of techniques and methods of the learning process organizing,

which, in our opinion, contribute to the creation of motivational incentives of learning a foreign language: the linguistic and country-specific studies aspect, focus on professional activity, the use of computer technologies in extracurricular work, and educational process gamification. It is concluded that the internal motivation has a great motivating force, and its condition is the creation of the success situation by the teacher that can be reached with the help of reward for successful work system, attracting the additional material of country-specific studies nature, improving communicative skills, usage of educational platforms as homework, usage of the gamification to involve students in solving educational non-game processes and situations.

Keywords: motivation; organization of the educational process; techniques and methods; educational platform; country-specific studies; motivation for activity; incentive; efficiency; gamification

For citation: Bortnikova T.G., Dolzhenkova M.I. Puti povysheniya motivatsii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze [Ways of increasing motivation in the university foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 34-41. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-34-41 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одним из приоритетных направлений современного высшего образования является подготовка профессионалов, способных осуществлять устную и письменную коммуникацию на иностранном языке. Но, несмотря на преобразования последних лет, условия подготовки к такой коммуникации в рамках системы бакалавриата нуждаются в преодолении противоречий, главными из которых выступают значительная трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» и слабая школьная подготовка при недостаточной мотивации студентов к ее освоению, связанные с явной для студента необходимостью конкретного применения иностранного языка на этапе обучения в вузе. Вот почему проблема мотивации определила содержание данного исследования.

Целью данного исследования выступает проблема повышения мотивации в рамках обучения иностранному языку в вузе.

Задачами данного исследования являются:

- 1) обоснование необходимости и важности повышения мотивации в рамках обучения иностранному языку в вузе;
- 2) уточнение основных компонентов мотивации студентов;
- 3) определение приемов и методов повышения мотивации в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Конечно, проблема мотивации для педагогики не нова, но по-прежнему актуальна. Более того, сейчас всем ясно, что иностранный язык используется не только при дальнейшем продолжении обучения в магистратуре или аспирантуре, но и в рамках профессиональной деятельности. Это также подчер-

кивает тот факт, что мотивация является одним из важнейших условий качественного обучения.

Мы согласны с мнением многих педагогов, что результат деятельности и ее качество зависят, прежде всего, от побуждения человека, от его мотивации. Именно мотивация может вызывать целенаправленную активность, которая поможет ему определиться с выбором средств и приемов для достижения цели.

По определению Ю.И. Ребрина, мотивация – это побуждение к деятельности совокупностью различных мотивов, создание конкретного состояния личности, которое определяет, насколько активно и с какой направленностью человек действует в определенной ситуации [1, с. 71]. Если же это определение применить к мотивации студентов, то речь идет о стремлении к познанию нового, желании активно участвовать в процессе обучения.

Являясь сложным механизмом объединения и соотнесения личностью внешних внутренних факторов, определяющих возникновение и способы осуществления форм учебной деятельности, учебная мотивация, как частный вид общей мотивации личности, формируется, по мнению И.А. Зимней, рядом факторов, а именно, образовательной системой, организацией образовательного процесса, субъектными особенностями обучаемого и обучающего, спецификой учебного предмета [2]. Она, в частности, подчеркивает: «Мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую

коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [3, с. 73]. Таким образом, мы имеем дело со сложной, многоуровневой неоднородной системой потребностей, мотивов, интересов, стремлений, установок, эмоций, ценностей, находящихся выражение в речевой деятельности.

Логичным в этой связи представляются четыре структурных компонента мотивации:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственного ее результата;
- «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность;
- внешнего влияния (принуждающего давления) на личность [4].

«Гедонический» компонент мотивации, несомненно, важен как «топливо» всего процесса деятельности, но и оставшиеся три целевых компонента фиксируют успех, ибо мотивация жива успехом (этапным и конечным), отсутствие успеха ведет к угасанию мотивации. Важно также отметить, что выделенные Б.И. Додоновым составляющие можно рассматривать как *определяющие направление* на ход и результат самой деятельности (первые два компонента), и *фиксирующие внешние факторы воздействия* (они могут быть как положительными, так и отрицательными) – последние два компонента.

Для описания учебной мотивации необходимо отметить ряд присущих ей особых факторов: 1) она задается образовательной системой и учреждением, где осуществляется учебная деятельность; 2) формой организации учебного процесса; 3) субъектными особенностями обучающегося; 4) субъектными особенностями педагога; 5) спецификой учебной дисциплины. В то же время проблемы с мотивацией появляются, потому что есть определенные сложности непосредственного включения студентов в иноязычную среду общения. Конечно, это можно частично преодолевать путем заданий по поисковой работе в сети Интернет.

Итак, мотивация, ориентирующаяся на цели, есть источник положительной энергии, а следовательно, и для успешного изучения иностранного языка. К. Эймс, оценивая важность мотивации, справедливо приводит цитату Т. Белла: «Есть три вещи, о которых вы должны помнить в образовании. Первая

вещь – мотивация. Вторая вещь – мотивация. Третья – мотивация» [5].

В связи с вышесказанным, мы предлагаем использование следующих приемов и методов организации процесса обучения для создания мотивационных стимулов овладения иностранным языком – уделение особого внимания лингвострановедческому аспекту, как способу расширения кругозора студентов и их знакомству с культурой народа изучаемого языка, ориентацию на будущую профессиональную деятельность, использование компьютерных технологий во внеаудиторной работе, геймификацию учебного процесса.

Одним из наиболее весомых мотивационных стимулов изучения иностранного языка является умение общаться. Но подготовить студентов к иноязычному общению, сформировать коммуникативные навыки, способность вести успешный диалог с представителями другой культуры невозможно без ознакомления с нормами речевого поведения, принятого в рамках иной культуры, без лингвострановедческих знаний.

Лингвострановедение служит надежной основой поддержания мотивации, так как расширение знаний о стране (странах) изучаемого языка проходит в ходе освоения самого языка и, привнося новую информацию, помогает сфокусировать внимание студентов как на новых знаниях о культуре, традициях и обычаях другого народа (ведь новизна всегда вызывает внимание и интерес), так и на том, как можно сообщить страноведческую информацию, то есть на языке как таковом.

Так, благодаря освоению иностранного языка, происходит вхождение в другую культуру, знакомство с ее ценностями, причем в терминах, принятых в данной стране. Как известно, значение, которое имеет язык для понимания другой культуры, трудно переоценить. Следовательно, чем глубже проникает личность в систему языка, тем глубже понимание и освоение этого языка и культуры его носителей. Язык – это ключ к менталитету его носителя. Он есть не только средство общения, но и отражение культуры любого народа, так как в языке воплощается его опыт, история, духовная и материальная культура.

Справедлива мысль Е.И. Пассова в том, что в качестве целей при обучении иностранному языку следует отойти от привыч-

ного подхода, при котором содержанием являются лишь прагматичные знания, навыки и умения, и перейти к образованию личности. Это еще раз подводит нас к позиции, что содержанием обучения иностранному языку может и должна выступать культура, под которой подразумеваются личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности. Иными словами, концепция состоит в том, что переход образования при освоении иностранного языка от «знания центрического на культуросообразное» поможет стать человеку мыслящим и творческим [6].

Важно отметить, что знакомство с культурой другого народа не только привносит новые знания, но и выявляет особенности родной культуры, позволяя личности общаться в контексте «диалога культур».

Следующим мотивирующим фактором может служить внесение в процесс обучения имитационного моделирования будущей профессиональной деятельности. Подобный подход в обучении обеспечивает внесение элементов профессиональной деятельности, ее типичных и существенных черт.

Приемами, обеспечивающими применение профессиональной направленности в ходе обучения иностранному языку, могут быть использованы: навыки общения по поводу профессиональной информации, прочитанной на иностранном языке, анализ, проигрывание или оценка социальных и профессиональных ситуаций, выполнение творческих заданий с профильным содержанием, ролевые игры, викторины и т. д.

Для лучшего усвоения материала желательно эмоционально положительно окрасить атмосферу занятий и построить проработку профессиональной лексики не в виде сухих упражнений, а предлагая студентам лексически дополнить упражнения-диалоги, исправить ситуацию с коммуникативной ошибкой, развить линию предложенной дискуссии, провести коллективный поиск правильного решения профессиональной ситуации, подготовить профессиональный проект и т. п.

Деятельность преподавателя по продвижению профессиональных навыков общения на иностранном языке должна быть подкреплена опорой на познавательную мотивацию в

рамках будущей профессиональной деятельности. Поэтому здесь необходимо осуществлять мобилизацию мотивационных стимулов путем использования поисковой информации на иностранном языке из различных источников и морального поощрения в достижении результатов, их способности рассказать о выполненной задаче, поучаствовать в дискуссии и обосновать свою точку зрения.

В этом случае основной единицей образовательного процесса становится не отдельное занятие, а вся тема. Образовательная технология строится на умении студентов опираться на ранее полученные знания как основу для решения возникающих проблемных ситуаций, а деятельность отдельных студентов не автономна, а совершается в русле сотрудничества на применении в процессе профессионального общения на иностранном языке возможных результатов их поисковой деятельности в рамках изучаемой темы. Естественно, важным аспектом такой работы является использование компьютерных технологий (работа в Интернете).

Тесно связанным с данным аспектом деятельности является использование компьютерных технологий в качестве аудио- и видеоконфлюксов и мультимедийных обучающих компьютерных платформ), что актуально для самостоятельной внеаудиторной работы. Занятия иностранного языка и домашние задания с использованием компьютерных технологий отличаются разнообразием и, как показала практика, повышением интереса студентов к дисциплине.

Чаще всего выделяют две большие группы компьютерных средств обучения: аудиовизуальные и технические средства обучения (мультимедийные обучающие комплексы) [7, с. 292].

Использование таких средств обучения стимулирует студентов и способствует их успешному овладению иностранным языком. Положительное влияние аудиовизуальных средств заключается в активизации зрительного и слухового каналов восприятия информации, а также дополняет когнитивную деятельность эмоциями, вызываемыми данным способом подачи материала. Важным также представляется тот факт, что данные средства обучения способствуют пониманию культуры носителей другого языка и обеспе-

чивают компенсаторный контакт с помощью аудиовизуальных средств обучения [8].

В связи с тем, что современное обучение носит коммуникативную направленность, применение видео на занятиях по иностранному языку является одним из этапов занятия. Это дает возможность студентам увидеть особенности поведения людей, присущие их культуре. Это не только вносит разнообразие, но и, благодаря показанной ситуации, помогает понять значение некоторых ранее неизвестных слов. Несомненным преимуществом использования видео в обучении иностранному языку является то, что оно является аутентичным материалом. Студентам можно предложить обратить особое внимание на определенные детали употребления каких-то аспектов речи персонажей видео и постараться понять, что было сказано (повторить, предсказать ответ на реплику и т. д.). При просмотре видео студентам можно предложить, чтобы они обратили внимание на такие визуальные элементы, как изменение выражения лица, позы, детали окружающей обстановки и т. д.

Именно видео позволяет студентам понять, как жесты, поза, выражение лица, одежда людей и организация пространства могут дополнить речь и понять говорящего, его образ жизни и культуру. Видео позволяет не только все это увидеть, но и повысить осведомленность студентов об уместном поведении или неуместном поведении, о дополнительных невербальных и паравербальных сигналах, которые легко и быстро усваиваются.

Визуализацию особенностей интонации, жестов, позы и других паравербальных особенностей невозможно объяснить с помощью грамматических правил. Но при составлении основы коммуникации эти особенности являются отражением культурного кода носителей языка, способствуют пониманию не только самой ситуации общения, но и раскрывают общее представление о культуре носителей изучаемого языка. Нельзя также упускать из виду, что видеоматериалы легче понимаются (благодаря невербальной составляющей коммуникации) студентами, чем просто аудиоматериалы, и тем самым их вовлеченность в процесс возрастает. В свою очередь, их заинтересованность и вовлеченность в деятельность облегчает и восприятие

информации занятия. Регулярное использование видео помогает активизировать деятельность студентов, расширяет их кругозор, а также освоение иностранного языка и культуры его носителей.

Следующим средством обучения, позволяющим повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка, являются мультимедийные интерактивные обучающие платформы. Само название «мультимедийные» указывает на то, что в них используются компоненты всех применявшихся до их появления технических средств оснащения учебного процесса плюс контроль прогресса каждого студента. Латинский термин «мультимедиа» служит для обозначения спектра информационных технологий, включающих программные и технические средства для одновременного многоканального восприятия студентом различных видов информации (вербальной, графической, звуковой и пр.). Из этого определения следует, что такой учебно-методический комплекс является электронным образовательным средством обучения, обеспечивающим информационную и методическую поддержку учебного процесса. Нами была протестирована мультимедийная образовательная платформа «uni.skyeng.ru» (<https://uni.skyeng.ru> – цифровая образовательная среда и учебник для изучения английского в вузах), которая вызвала у студентов интерес и использовалась нами как вспомогательное средство для организации самостоятельной внеаудиторной работы. В результате работы на данной мультимедийной платформе можно отметить следующее:

- возможность освоения звучащей речи: образцы произношения в исполнении носителей языка, совмещенную с подачей аудио- и видеоматериала, возможность получить автоматическую оценку по выполнению задания по видео;
- большое количество иллюстраций, анимаций и видеофрагментов, звуковое сопровождение в сочетании с возможностью проверки в форме упражнения, тестирования, вопросов и тому подобное помогают студенту самостоятельно продвигаться, позволяют расширить кругозор и углубить свои знания изучаемого языка;
- знакомство с социокультурными особенностями ведения дискурса в стране изу-

чаемого языка (видео показывают не только что и как говорят, но и о чем принято разговаривать);

– расширение знаний о культуре страны изучаемого языка, освоение коммуникативных навыков, фокусирование внимания на бытовые подробности, особенности поведения, иллюстрирующие картину мира носителей лингвокультуры.

Кроме того, платформа позволяет проверку домашних заданий перевести в автоматический режим, оставляя время на занятия для организации коммуникативной деятельности.

Итак, использование вышеназванных средств технической поддержки учебного процесса, помимо доступности, формирования интереса к учебному материалу, является еще и личностно-ориентированным, так как позволяет осваивать учебный материал в приемлемом темпе и повышает наглядность представления информации, что, в свою очередь, стимулирует когнитивные аффективные аспекты обучения для лучшего усвоения учебного материала.

Еще одним из способов повышения мотивации к усвоению дисциплины «Иностранный язык» является использование такого метода, как «геймификация», или «геймизация» (от англ. *gamification*). Под этим термином понимается применение игровых подходов для неигровых ситуаций с целью повышения заинтересованности студентов и вовлеченности в решение учебных задач. В ее основе используются техники, исходящие из анализа данных об индивидуальных характеристиках поведения людей в заданных условиях. Следовательно, геймификация – это игровая модель неявного управления мотивацией и поведением студентов путем их поэтапного погружения в определенную деятельность по решению учебной задачи.

Данная техника позволяет повышать мотивацию студентов путем привлечения внешних факторов (*extrinsic motivation*), то есть знаний, полученных в процессе освоения других дисциплин. Практика показывает, что применение геймификации особенно успешно проходит при решении задач, связанных с будущей профессией (в нашем случае – экономические образовательные направления и социально-культурная деятельность). Мы работали над формированием качеств,

необходимых для ведения делового дискурса, таких как развитие творческого воображения (*imagination*), направленность на решение проблемных ситуаций (*problem-solving*), активизация критического мышления (*critical thinking*), сбор информации (опыта, оценок и т. д.) из различных источников (*collecting*), тренировка работы в команде (*teamwork*), освоение ведения эффективного общения в ходе взаимодействия (*facilitating communication*), разыгрывание ролей (*role-playing*) для конечной цели деловой игры – возможности одержать победу, то есть правильно решить поставленную задачу (*triumphing*)¹.

На наш взгляд, геймификация учебного процесса предполагает использование таких положений, как:

- вовлечение и удержание внимания и интереса к процессу на всех его этапах;
- фрагментация процесса решения проблемы деловой игры на промежуточные этапы;
- поэтапное увеличение количества и качества учебного материала на основе максимально возможной адаптации предлагаемых заданий к индивидуальным особенностям студентов с возможным предоставлением пошаговой инструкции;
- активное использование Интернета для получения дополнительных данных, необходимых для решения поставленной задачи.

Конечно, принципов геймификации значительно больше, но ее применение в рамках вышеперечисленных подходов к организации обучения иностранным языкам реально и необходимо.

Итак, вовлечение студентов в учебный процесс путем создания атмосферы сотрудничества, так как у каждого должна быть возможность участвовать в процессе решения учебной задачи, выполняя заданные действия с учебным материалом, высказывая и отстаивая свою позицию по решаемому вопросу и получая, в свою очередь, первые *мотивирующие* поощрения. При этом у студентов появляется ощущение значимости

¹ Введение в геймификацию: главные принципы и руководство по внедрению в интернет-маркетинге. URL: <http://lovim.net/2013/12/gamification-first-level/> (дата обращения: 11.12.2019); 6 Steps to Effective Gamification with Kevin Werbach, by Joe Sherwood. URL: <http://www.engagingleader.com/6-steps-to-effective-gamification-transcript/> (дата обращения: 11.12.2019).

вклада в общее дело даже на первом этапе решения учебной задачи.

Разделение (фрагментация) каждого из тематических разделов на последовательные фрагменты, включающие ряд заданий (для аудиторной и домашней работы), фиксирует их внимание на конкретных целях текущего этапа. Особое внимание следует уделять цели и задачам, которые должны быть конкретными, соизмеримыми с общей целью и достижимыми. Естественно, актуальность решения цели и задач этапа имеют ограничения во времени, тем самым своевременное решение также укрепляет мотивацию для дальнейшего продвижения (что соотносится с балльной оценкой деятельности студентов).

Постепенное усложнение заданий по мере усвоения студентами нового языкового материала (каскадное освоение информации) и выполнения заданий в совокупности всех аспектов изучаемого языка (аудирование, устная речь, чтение, письмо) проводится «путем игрока», состоящего из этапов: мотивации к действию → действие → обратная связь. Естественно, такой путь предполагает разработку ситуативных вариантов конкретной темы дисциплины (для учета различий в способностях и возможностях студентов), что позволяет корректировать уровень сложности выполняемых заданий, выбирать способы и формы взаимодействия, согласовывать время выполнения заданий на предварительных этапах, а на итоговом этапе – возможность выбирать форму и уровень сложности контрольных заданий.

Итак, при формировании мотивации на обучение студентов иностранному языку

усилия преподавателей (усилия внешние) необходимо направить на развитие внутренней мотивации студентов. Внутренняя же мотивация всегда исходит из самой деятельности и обладает большой побудительной силой. Условием для создания внутренней мотивации является создание преподавателем ситуации успеха, которая может быть достигнута благодаря следующим условиям.

1. Использование накопительной системы поощрений (баллов) за успехи в выполнении текущих заданий и предложение студентам добавочных заданий повышенной сложности, которые дают им возможность получить дополнительное поощрение (позитивный дух состязательности).

2. Применение компьютерных технологий для расширения получения студентами дополнительного страноведческого материала и навыков межкультурного общения, а также определение своих уровневых потребностей в коммуникативных навыках, корректирование цели и содержания учебных заданий преподавателем.

3. Визуализация прогресса каждого из студентов через мультимедийную платформу, включающую, помимо баллов (цифровое обозначение достигнутых результатов – новые уровни (открытие доступа к новому контенту), рейтинг (положение студента среди других), отличительный знак (грамоту) как получение публичного признания по завершении всего курса дисциплины.

4. Использование геймизации учебного процесса как средства повышения вовлеченности студентов в решение учебных неигровых процессов и ситуаций.

Список литературы

1. Ребрин Ю.И. Управление качеством. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. 174 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001. 416 с.
4. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126-130.
5. Ames C.A. What teachers need to know. URL: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames90.pdf (дата обращения: 11.12.2019).
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1999. 568 с.
7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
8. Rivers W.M. Teaching Foreign-Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press, 1981. 562 p.

References

1. Rebrin Y.I. *Upravleniye kachestvom* [Quality Management]. Taganrog, Taganrog Radio Technical University Publ., 2004, 174 p. (In Russian).
2. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Logos Publ., 2004, 384 p. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti* [Linguopsychology of Speech Activity]. Moscow, 2001, 416 p. (In Russian).
4. Dodonov B.I. *Struktura i dinamika motivov deyatel'nosti* [Structure and dynamics of activity motives]. *Voprosy psikhologii – The Issues Relevant to Psychology*, 1984, no. 4, pp. 126-130. (In Russian).
5. Ames C.A. *What teachers need to know*. Available at: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames90.pdf (accessed 11.12.2019).
6. Passov E.I. *Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye: kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur* [Communicative Foreign Language Education: the Concept of Developing Individuality in the Dialogue of Cultures]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical Institute Publ., 1999, 568 p. (In Russian).
7. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
8. Rivers W.M. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago, The University of Chicago Press, 1981, 562 p.

Информация об авторах

Бортникова Татьяна Геннадиевна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tatyana_bort@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой культуроведения и социокультурных проектов. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: dolgenkovam@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Бортникова Татьяна Геннадиевна
E-mail: tatyana_bort@mail.ru

Поступила в редакцию 21.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 17.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Tatyana G. Bortnikova, Doctor of Cultural Studies, Professor, Professor of Foreign Philology and Applied Linguistics Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: tatyana_bort@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>

Marina I. Dolzhenkova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: dolgenkovam@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Tatyana G. Bortnikova
E-mail: tatyana_bort@mail.ru

Received 21 January 2020
Reviewed 17 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-42-47
УДК 372.881.1

Этапы обучения студентов второму иностранному языку в вузе на основе когнитивно-коммуникативного подхода

Наталья Алексеевна БОРОЗДИНА

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
305000, Российская Федерация, г. Курск, ул. Радищева, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9327-9084>, e-mail: natalia.borozdina@yandex.ru

Stages of teaching students a second foreign language based on cognitive communicative approach

Nataliia A. BOROZDINA

Kursk State University
33 Radishcheva St., Kursk 305000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9327-9084>, e-mail: natalia.borozdina@yandex.ru

Аннотация. Обучение второму иностранному языку требует от преподавателей тщательного планирования педагогической деятельности. Одной из проблем, с которой сталкиваются обучающиеся при изучении второго иностранного языка, является интерференция (отрицательный перенос), которая возникает из-за влияния родного языка и первого иностранного языка. Особенно сложным считается преодоление интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного языка. Для того чтобы помочь обучающимся преодолеть возникающую интерференцию под влиянием нескольких языков, преподавателю необходимо создать необходимые условия, способствующие созданию продуктивного мышления обучающихся. Рассмотрен потенциал использования когнитивно-коммуникативного подхода применительно к процессу преодоления интерференции при изучении предлогов второго иностранного языка. Предложен и подробно описан алгоритм преодоления интерференции, который включает в себя следующие этапы: 1) этап планирования; 2) этап подбора основополагающей информации; 3) этап подготовки опорных методических средств; 4) этап отработки нового учебного материала на основе применения опор; 5) этап отработки нового учебного материала без применения опор; 6) этап оценивания деятельности обучающихся.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход; интерференция; предлог; второй иностранный язык

Для цитирования: *Бороздина Н.А.* Этапы обучения студентов второму иностранному языку в вузе на основе когнитивно-коммуникативного подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 42-47. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-42-47

Abstract. Educators should carefully plan their teaching activities especially when it comes to second foreign language teaching. One of the most common problems many students face when learning a second foreign language is a negative language transfer which arises due to the influence of the native language and the first foreign language. Especially difficult is the overcoming of negative language transfer in the process of studying the prepositions of a second foreign language. In order to help students overcome the emerging negative language transfer under the influence of several languages educators should create a special learning environment that would contribute to creating special learning connections in learners' minds. We consider the benefits of cognitive communicative approach in relation to the process of overcoming negative language transfer when studying the prepositions of a second foreign language. We propose and describe an algorithm for overcoming negative language transfer which includes the following stages: 1) planning stage; 2) selection of the most suitable methodological content; 3) creation of scaffolded me-

thodic content; 4) scaffolded practice of skills; 5) independent students' practice; 6) assessment stage.

Key words: cognitive communicative approach; negative language transfer; preposition; second foreign language

For citation: Borozdina N.A. Etapy obucheniya studentov vtoromu inostrannomu yazyku v vuze na osnove kognitivno-kommunikativnogo podkhoda [Stages of teaching students a second foreign language based on cognitive communicative approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 42-47. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-42-47 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

За последнее время все большее количество исследований начало обращать внимание на изучение предлогов, их семантики и поиска наиболее оптимальных подходов, которые помогут обучающимся в их изучении. Довольно долгий период предлогам не уделялось должного внимания, и их рассматривали исключительно с грамматической точки зрения как служебную часть речи, служащую для связи и выражения зависимости слов, словосочетаний и предложений [1]. Более того, одним из наиболее популярных подходов к изучению данной части речи считалось их механическое заучивание вне контекста. Затем на его смену в свою очередь пришло другое видение изучения предлогов, которое нашло свое отражение в заучивании отдельных выражений, в составе которых находились предлоги. Данный подход имел свои преимущества, так как, согласно многим исследованиям, человеческий мозг легче запоминает группы слов, а не отдельные элементы [2]. Однако оба упомянутых подхода рассматривают предлоги и их значения, как не связанные между собой языковые явления, что, в свою очередь, не позволяет свести к минимуму допущение ошибок, связанных с употреблением предлогов в изучаемых иностранных языках из-за отрицательного влияния родного языка, а также из-за отрицательного влияния первого иностранного языка при изучении второго.

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ

Одним из подходов, который позволяет рассмотреть многочисленные значения предлогов как связанные между собой явления, а также непосредственно применить полученные знания в различных ситуациях общения, является когнитивно-коммуникативный под-

ход. В обучении иностранным языкам данный подход можно рассматривать как использование когнитивного подхода с коммуникативной составляющей, которая является одним из основных элементов взаимодействия при общении. Согласно когнитивно-коммуникативному подходу, решение образовательных проблем должно быть неразрывно связано с развитием таких психологических процессов, как восприятие, структурирование информации, воображение, логическое мышление и т. д. Более того, согласно его коммуникативной функции, предполагается избыток языкового материала и равномерное развитие всех ключевых аспектов языка, а именно: аудирования, чтения, письма и говорения [3].

Для того чтобы в полной мере рассмотреть возможности использования когнитивно-коммуникативного подхода применительно к процессу преодоления интерференции, возникающей при изучении предлогов второго иностранного языка, следует проанализировать следующий алгоритм преодоления интерференции. Приведенные ниже этапы нацелены на преодоление языковой интерференции у русскоязычных обучающихся, которые изучают английский язык в качестве первого иностранного языка, а немецкий язык в качестве второго иностранного языка. Следует отметить, что в условиях, когда уровень владения одним иностранным языком является значительно выше, чем уровень владения вторым иностранным языком, возникновение интерференции может проявляться не только под влиянием родного языка обучающихся, но и под влиянием первого иностранного языка [4; 5]. Таким образом, приведенный ниже алгоритм направлен на преодоление отрицательного переноса, осуществляемого при изучении предлогов немецкого языка под влиянием родного (русского) языка и первого иностранного (анг-

лийского) языка за счет установления прочных когнитивных связей в сознании обучающихся и активного использования изучаемого материала в реальных ситуациях общения.

1. Этап планирования. На первом этапе является необходимым спланировать цель урока, а также его основные результаты. Более того, на данном этапе также происходит отбор адекватных методических средств (системы опор, упражнений), которые будут использованы для достижения поставленной цели и результатов обучения. Далее, преподаватель должен отобрать наиболее оптимальный языковой материал, который создаст максимально естественную языковую среду, обеспечивающую усвоение конкретных предлогов, вызывающих трудности употребления у учащихся [6]. Наиболее оптимальным средством систематизации информации является применение таблиц с кратким описанием этапа планирования.

2. Этап подбора основополагающей информации. На втором этапе преподавателю следует принять во внимание предыдущий языковой опыт обучающихся, связанный с изучением иностранных языков, а также их уровень знания родного языка. Эффективность реализации данного этапа напрямую зависит от уровня развития когнитивной базы обучающихся, социокультурных особенностей родного и изучаемых языков. Роль когнитивно-коммуникативного подхода на этой ступени будет отражена в планировании сознательного осмысления языкового материала и его последующего употребления в речи. Преподавателю рекомендуется заниматься поиском и отбором информации, которая поможет обучающимся создать причинно-следственные связи и прочные ассоциации, которые остановят возникновение интерференции [6]. Так, при изучении английского языка преподавателю следует обратить внимание на некоторые аспекты русского языка касательно употребления предлогов при объяснении правил использования предлогов английского языка. При изучении второго (немецкого) иностранного языка является целесообразным сопоставление трех языков. Проведение этимологического анализа может стать одним из инструментариев преподавателя.

На примере английских предлогов *among* и *between*, немецких предлогов *zwischen* и *unter* и русского предлога *между* является возможным создание опорной таблицы, основывающейся на результатах этимологического анализа упомянутых выше предлогов. Одной из наиболее распространенных ошибок, которые совершают обучающиеся при их использовании, это отрицательный прямой перенос значения русского предлога *между* при использовании предлогов английского языка, и прямой перенос значений английских предлогов при изучении немецкого языка. Данное явление характеризуется отсутствием понимания оттенков значений, которые выражают предлоги русского, английского и немецкого языков. Более того, случаи, в которых наблюдается совпадение в использовании предлогов в разных языках в условиях отсутствия определенного анализа причин, влияющих на возникающие совпадения, отрицательно сказываются на представлении обучающихся о сходствах и различиях употребления языковых единиц в различных языках. Представленная ниже информация может являться основой для составления сравнительно-сопоставительной таблицы, так как отражает причинно-следственные связи возникновения схожих употреблений конкретно выбранных предлогов.

Предлог *among* до XII века имел форму *onmang*, которая произошла от фразы *on gemang*, что означало *in a crowd* – «в толпе». В ходе развития языка префикс *ge-* отпал, и в дальнейшем изменение формы предлога происходило следующим образом: *onmang* > *amang* > *among*. Таким образом, значение «между» означает нахождение между тремя и более объектами.

Предлог *between* имел в древнеанглийский период форму *betweonum*. Этимология числительного *two*, которое в древнеанглийском имело форму *twegen*, указывает на то, что предлог *between* в своем значении «между» подразумевает нахождение какого-либо объекта между двумя другими:

There is a car **between** two trees.

Между двумя деревьями находится машина.

There is a village **among** the hills.

Деревня располагается **между** холмами.

Предлог *zwischen* произошел от древне-немецкого слова *zuiski*, которое в свою очередь было образовано от прагерманского **twiskaz*, что означало «двойной». Таким об-

разом данный предлог, как и английский предлог *between*, в своем значении «между» подразумевает нахождение какого-либо объекта между двумя другими.

Zwischen dem Herd und dem Kühlschrank sollte ein bisschen Platz sein.

Между плитой и холодильником есть дыра.

Ich komme wohl so *zwischen* 6 und 7.

Я, возможно, приеду *между* 6 и 7 часами.

Предлог *unter* произошел от древне-немецкого слова *untar*, которое взяло свои истоки от прагерманского **under*, означающего «среди» или «рядом», что также близко по значению с английским предлогом *among*, используемым при обозначении нахождения предмета между или рядом с тремя или более объектами.

Unter Umstanden kann ich dir helfen.

Я могу помочь тебе в данных обстоятельствах.

Diese Gesetze wurden *unter* der SPD-Regierung verabschiedet.

Эти законы были приняты членами партии СПД.

Данный этап позволяет определить уровень сформированности языковых картин мира у обучающихся, изучающих несколько иностранных языков, а также их основные различия между родным языком и изучаемыми иностранными языками [2].

3. Этап подготовки опорных методических средств. На данном этапе является целесообразным разработка сравнительно-сопоставительных таблиц или других графических средств обучения, отражающих специфику использования предлогов в изучаемых языках, опираясь на информацию, полученную в ходе второго этапа. Предпочтение к использованию таблиц на данном этапе объясняется тем, что визуальная информация запоминается быстрее, чем текстовая, а также это способствует более длительному хранению информации мозгом [7; 8].

4. Этап отработки нового учебного материала на основе применения опор. На четвертом этапе рекомендуется вовлечение обучающихся в активную практическую учебную деятельность, в которой им будет предоставлена возможность отработки изучаемых предлогов в совокупности с основной темой урока и возможностью использования сравнительно-сопоставительных таблиц, лексико-грамматических таблиц и других опор, которые способствуют осознанно-

му употреблению изучаемых языковых единиц. На данном этапе упражнения носят исключительно «закрепительный» характер и являются базой для перехода к следующему этапу, на котором обучающимся будет предложено создать собственный творческий продукт с непосредственно коммуникативной составляющей. Наиболее подходящими упражнениями для данного этапа являются упражнения имитативного, подстановочного, дифференцировочного и трансформационного типов. Также является целесообразным использование условно речевых упражнений, так как речевая задача, предназначенная для отработки изученного материала, является условной, и основной задачей является формирование навыка [9; 10].

5. Этап отработки нового учебного материала без применения опор. На пятом этапе учащимся предлагается углубиться в изучаемую тему и отработать новый материал на основе упражнений, которые не подразумевают использование опор, а наоборот, направлены на развитие самостоятельных и творческих навыков обучающихся. На данном этапе является необходимым использование языковых и речевых упражнений, направленных на развитие умений устной и письменной речи в реальных или максимально приближенных к реальным ситуациях общения.

Следует отметить, что использование упражнений, предложенных на четвертом и пятом этапах, должны происходить в соответствии с их последовательностью в перечислении, так как согласно когнитивно-коммуникативному подходу последовательность упражнений определяет успешность достижения целей и задач по формированию навыков общения. Процесс формирования рецептивных и репродуктивно-продуктивных умений должен происходить поэтапно, начиная с более простых когнитивных функций, таких как наблюдение и восприятие, и заканчивая наиболее сложными, например, самостоятельным решением речевых и коммуникативных задач обучающимися [10].

6. Этап оценивания деятельности обучающихся. На шестом этапе обучающимся предлагается самостоятельно оценить свои успехи в использовании изученного материала, а также проанализировать оценку, поставленную преподавателем. Данный этап

также базируется на основополагающих принципах когнитивной составляющей когнитивно-коммуникативного подхода, так как направлен на выведение обучающихся на уровень сознательного и активного субъекта в процессе изучения иностранных языков [11; 12].

Применение когнитивно-коммуникативного подхода при изучении второго ино-

стрannого (немецкого) языка, в частности, предложного строя немецкого языка, не только помогает правильно перерабатывать, интерпретировать и использовать новые знания, но и представляет возможность создания продуктивного мышления, которое ведет за собой формирование умения адаптировать и применять ранее полученные знания в абсолютно новых ситуациях [13].

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Психология развития. Избранные работы. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 281 с.
2. *Игнатова М.Н., Тарасюк Н.А.* Условия преодоления грамматической интерференции в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного на базе английского языка как первого иностранного // Наука и мир. 2014. Т. 2. № 12 (16). С. 107-110.
3. *Корж Т.Н.* Принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения с позиций когнитивно-коммуникативного подхода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 37-45.
4. *Майборода С.В.* Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков // Педагогика высшей школы. 2016. № 1. С. 66-68.
5. *Матиенко А.В.* Предмет языкового тестирования с позиций когнитивно-коммуникативного подхода // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 2. С. 278-281.
6. *Матиенко А.В.* Формирование языковой личности в процессе обучения контрольно-измерительной деятельности // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2016. Т. 2. № 2. С. 93-102.
7. *Сорокоумова В.Н.* Формирование профессиональных знаний в аспекте когнитивно-коммуникативного подхода к обучению студентов-филологов // Интеграция образования. 2004. № 4. С. 106-111.
8. *Цыбулько Л., Беспечная С.* Когнитивно-коммуникативный подход в методике преподавания иностранных языков на современном этапе // Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. № 11-7 (43). С. 189-193.
9. *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гум. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. 245 с.
10. *Щукин А.Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М.: ВК, 2012. 336 с.
11. *Benson C.* Transfer/Cross-linguistic influence // ELT Journal. 2002. Vol. 56 (1). P. 68-70. DOI 10.1093/elt/56.1.68
12. *Evans V., Tyler A.* Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the English prepositions of verticality // Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2005. Vol. 5 (2). P. 11-42. DOI 10.1590/S1984-63982005000200002
13. *Hutchinson T., Waters A.* English For Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

References

1. *Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya. Izbrannyye raboty* [Developmental Psychology. Selected Works]. Moscow, "Urait" Publ., 2019, 281 p. (In Russian).
2. *Ignatova M.N., Tarasyuk N.A.* Usloviya preodoleniya grammaticheskoy interferentsii v protsesse izucheniya nemetskogo yazyka kak vtorogo inostrannogo na baze angliyskogo yazyka kak pervogo inostrannogo [Conditions of grammar interference avoidance in the process of learning several languages]. *Nauka i mir – Science and World*, 2014, vol. 2, no. 12 (16), pp. 107-110. (In Russian).
3. *Korzh T.N.* Printsipy inoyazychnogo professional'no-orientirovannogo obucheniya s pozitsiy kognitivno-kommunikativnogo podkhoda [Principles of language for special purposes (LSP) teaching within the framework of cognitive and communicative approach]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, vol. 6, no. 20, pp. 37-45. (In Russian).
4. *Mayboroda S.V.* Kommunikativno-kognitivnyy podkhod v obuchenii svyaznoy rechi inostrannykh studentov-medikov [Communicative cognitive approach in teaching coherent speech of foreign medical students]. *Pedagogika vysshey shkoly* [Pedagogy of Higher School], 2016, no. 1, pp. 66-68. (In Russian).

5. Matiyenko A.V. Predmet yazykovogo testirovaniya s pozitsiy kognitivno-kommunikativnogo podkhoda [The subject of language testing from the standpoint of the cognitive communicative approach]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin*, 2011, no. 2, pp. 278-281. (In Russian).
6. Matiyenko A.V. Formirovaniye yazykovoy lichnosti v protsesse obucheniya kontrol'no-izmeritel'noy deyatel'nosti [Formation of the lingual identity in the assessment activities' learning process]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika – Theoretical and Applied Linguistics*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 93-102. (In Russian).
7. Sorokoumova V.N. Formirovaniye professional'nykh znaniy v aspekte kognitivno-kommunikativnogo podkhoda k obucheniyu studentov-filologov [Formation of professional knowledge through cognitive-communicative approach in philological education]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2004, no. 4, pp. 106-111. (In Russian).
8. Tsybulko L., Bespechnaya S. Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov na sovremennom etape [Cognitive communicative approach in the methodology of teaching foreign languages at the present stage]. *Aktual'nyye nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire* [Current Scientific Research in the Modern World], 2018, no. 11-7 (43), pp. 189-193. (In Russian).
9. Shchepilova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Theory and Methods of Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, Publishing Center "VLADOS", 2005, 245 p. (In Russian).
10. Shchukin A.N. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskiye osnovy)* [Theory of Teaching Foreign Languages (Linguodidactic Basics)]. Moscow, VK Publ., 2012, 336 p. (In Russian).
11. Benson C. Transfer/Cross-linguistic influence. *ELT Journal*, 2002, no. 56 (1), pp. 68-70. DOI 10.1093/elt/56.1.68
12. Evans V., Tyler A. Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the English prepositions of verticality // *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 2005, no. 5 (2), pp. 11-42. DOI 10.1590/S1984-63982005000200002
13. Hutchinson T., Waters A. *English For Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 183 p.

Информация об авторе

Бороздина Наталия Алексеевна, аспирант, кафедра теории и методики преподавания иностранных языков. Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация. E-mail: nataliia.borozdina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9327-9084>

Поступила в редакцию 10.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 07.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Nataliia A. Borozdina, Post-Graduate Student, Theory and Methods of Foreign Languages Teaching Department. Kursk State University, Kursk, Russian Federation. E-mail: nataliia.borozdina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9327-9084>

Received 10 March 2020
Reviewed 7 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-48-52
УДК 372.881.1+811.581

Обучение переводу с китайского языка на русский язык посредством блог-технологии на примере экономического дискурса

Антонина Енжиевна МАЛАНХАНОВА

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1
E-mail: duoniya@gmail.com

Teaching translation from Chinese to Russian by means of blog technology on the example of economic discourse

Antonina E. MALANKHANOVA

Moscow Pedagogical State University
1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation
E-mail: duoniya@gmail.com

Аннотация. Сегодня актуальность применения современных информационных и коммуникационных технологий (вики-технологии, блогов, подкастов, лингвистического корпуса), обладающих дидактическими свойствами и методическими функциями, в обучении иностранному языку и переводу не вызывает сомнений. Перевод экономического дискурса с китайского языка на русский язык востребован в контексте постоянно расширяющегося взаимодействия двух стран в торгово-экономической сфере. В связи с чем возрастает необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов-переводчиков экономического дискурса. Изложены предложения по обучению студентов переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык на примере использования блог-технологии. При осуществлении перевода и его обучении необходимо учитывать разницу в организации структур русского языка и китайского языка. Перечисленные виды современных информационных и коммуникационных технологий способны удовлетворить требованиям, предъявляемым к обучению переводу с китайского языка, относящемуся по своей структуре к изолирующему типу. Во главу угла ставится формирование переводческих компетенций (языковой, текстообразующей, коммуникативной, технологической компетенции, а также специальной компетенции, включающей экономическую составляющую) с опорой на разработанную систему упражнений. Представлен алгоритм организации обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык посредством блог-технологии с выделением трех основных этапов (подготовительного, практического и заключительного) и подробным описанием входящих в них действий.

Ключевые слова: китайский язык; современные информационные и коммуникационные технологии; блог-технология; переводческая компетенция; экономический дискурс

Для цитирования: Маланханова А.Е. Обучение переводу с китайского языка на русский язык посредством блог-технологии на примере экономического дискурса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 48-52. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-48-52

Abstract. Today, the relevance of use of modern information and communication technologies (wiki-technology, blogs, podcasts, linguistic corpus), which have didactic features and methodic functions, in teaching a foreign language and translation is not in doubt. The translation of economic discourse from Chinese into Russian is in demand in the context of the expanding interaction of the two countries in the trade and economic sphere. In this connection, the need for training highly qualified specialists in translating economic discourse is growing. We present suggestions on teaching students how to translate economic discourse from Chinese into Russian language on example of using blog technology. When translating and teaching, it is necessary to take into ac-

count the difference in the organization of the structures of the Russian and Chinese languages. The listed types of modern information and communication technologies can meet the requirements for teaching translation from Chinese, which is structured as an isolating type. The focus is on the translation competencies development (linguistic, text-forming, communicative, technological competence, as well as special competencies, including economic component), based on the developed system of exercises. An algorithm is presented for organizing teaching translation of economic discourse from Chinese into Russian through blog technology, highlighting three main stages (preparatory, practical, and final) and a detailed description of the actions involved.

Keywords: Chinese language; modern information and communication technologies; blog technology; translation competence; economic discourse

For citation: Malankhanova A.E. Obucheniye perevodu s kitayskogo yazyka na russkiy yazyk posredstvom blog-tekhnologii na primere ekonomicheskogo diskursa [Teaching translation from Chinese to Russian by means of blog technology on the example of economic discourse]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 48-52. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-48-52 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В сложившихся условиях с возникновением потребности в удаленном обучении возрастает важность разработки соответствующего корпуса упражнений при подготовке высококвалифицированных специалистов. В исследовании представлены предложения по организации обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык с применением современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на примере блог-технологии.

Согласно определению Р.К. Миньяр-Белоручева, упражнение – «обязательный элемент системы обучения, имеющей своей целью формирование навыков и умений», а система упражнений «лежит в основе системы обучения и представляет собой организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной цели при формировании навыков и умений» [1, с. 77].

Разработанная нами система упражнений направлена на формирование навыков и умений с развитием основных переводческих компетенций, выделенных В.Н. Комиссаровым в целостную концепцию: языковую, текстообразующую, коммуникативную и технологическую компетенции [2]:

- упражнения на формирование языковой компетенции, то есть умение отбирать и грамотно употреблять языковые единицы в коммуникативных целях на основе грамматических, лексических правил и идиоматических структур языка;

- упражнения на формирование текстообразующей компетенции, то есть умение создавать разные тексты в соответствии с

определенной коммуникативной задачей, анализировать текст как соотношение отдельных частей и воспринимать его как связанное речевое целое;

- упражнения на формирование коммуникативной компетенции, то есть умение передачи максимально полного смысла текста перевода на основе правильных выводов с учетом особенностей ситуации взаимодействия;

- упражнения на формирование технической компетенции – умения, необходимые для выполнения перевода, понимание и использование основных положений теории перевода, переводческой стратегии и технических приемов перевода с навыками поиска, запроса и оценки необходимой информации.

Кроме того, учитывая лексические, стилистические и синтаксические особенности перевода экономического дискурса с китайского языка на русский язык, упражнения также направлены на развитие особого составляющего компонента переводческой компетенции – специальной компетенции, включающей экономическую составляющую, которая подразумевает владение терминологией в экономической сфере на китайском и русском языках [3].

На основании работ некоторых авторов теории переводоведения упражнения по развитию профессиональных переводческих умений и навыков можно также разделить на несколько видов [4].

1. Предпереводческие упражнения – упражнения на выработку умений, необходимых для перевода без осуществления самого перевода. К ним относятся: выделение

важной информации текста посредством осуществления предпереводческого анализа, выявление в тексте специальной лексики с формированием у обучающихся тезауруса, в нашем случае, в экономической сфере. Например, прослушивание подкастов экономической тематики на языке оригинала.

2. Смешанные упражнения, нацеленные на формирование умений использования знаний о языке и правилах функционирования единиц языка в речи, а также на развитие умений пользоваться двуязычными и толковыми словарями. Для выполнения таких упражнений хорошо подходит работа с национальным лингвистическим корпусом на материале использования выражений со сложными понятиями.

3. Переводческие упражнения – непосредственно выполнение переводческих действий, например, работа с текстами. Здесь

может быть использована вики-технология для организации выполнения перевода текста в группах.

В план обучения переводу экономического дискурса на основе современных ИКТ с опорой на систему упражнений можно отнести следующие этапы.

1. Вводный этап – изучение материала по общим вопросам перевода в целом и экономического перевода, в частности, с освоением навыков работы с аутентичным материалом в экономической сфере. На данном этапе могут быть выполнены упражнения по выполнению предпереводческого анализа экономического текста с выделением институциональных признаков экономического дискурса и определением в тексте разных видов информации и обсуждение сходств и различий в выявленной информации с другими учащимися.

Таблица 1

Алгоритм обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык с применением блог-технологии [5]

Подготовительный этап	
Объяснение студентам цели и описание проекта с применением блог-технологии и этапов выполнения работы	– разделение обучающихся на группы; – ознакомление с планируемыми результатами выполнения заданий; – представление критериев оценки выполненной работы; – ответы на вопросы
Регистрация студентов на сервисе блогов vk.com, донесение информации о правилах работы в группе	– предоставление студентам ссылки на сервис блогов, на котором будут размещаться материалы; – объяснение правил публикации на сервисе
Ознакомление с исходным текстом перевода и его анализ	– чтение текста; – анализ текста на выделение институциональных признаков экономического дискурса китайского языка (конститутивность, институциональность, специфичность, нейтральность); – определение лексических, стилистических и синтаксических особенностей перевода экономического дискурса с китайского языка на русский язык
Поиск материала и значений неизвестных терминов	–
Практический этап	
Разделение абзацев текста для перевода в группах между участниками. Подготовка перевода и его размещение в блоге	–
Обсуждение выполненных работ в блогах	– изучение студентами опубликованных текстов переводов одногруппников; – оставление комментариев к опубликованным текстам; – оставление ответного комментария, внесение изменений в полученный текст согласно полученным комментариям
Заключительный этап	
Анализ проделанной работы	– оценка выполненной работы самими студентами с определением трудностей, с которыми они столкнулись во время работы, и представление предложений по ее улучшению; – оценка преподавателем согласно ранее озвученным критериям

2. Практический этап заключается в развитии умений и навыков перевода на основе выполнения упражнений с концентрацией внимания на автоматическом выполнении переводческих действий, включая идентификацию экономической лексики, работу с национальным корпусом китайского языка; подбор эквивалентной лексики с учетом возможной разницы в значениях терминов в русском и китайском языках; перевод отдельных предложений и абзацев исходного текста; анализ и сравнение полученных вариантов перевода с другими участниками группы.

3. На заключительном этапе выполняется перевод текста экономического дискурса с китайского языка на русский язык с применением современных ИКТ и оценка результатов перевода: чтение экономического текста и выполнение предпереводческого анализа с определением разных видов информации; обсуждение сходств и различий в выявленной информации с другими участниками группы; перевод отдельных отрывков исходного текста разными учащимися с учетом возможных различий в значениях на языке оригинала и языке перевода, а также особенностей экономического дискурса китайского языка; подготовка совместного ва-

рианта текста перевода; анализ полученного текста перевода в соответствии с заранее озвученными показателями и критериями.

П.В. Сысоевым при организации проектной деятельности обучающихся по развитию письменной речи на основе блог-технологии выделены три этапа обучения: подготовительный, процессуальный и заключительный, состоящие из последовательных действий [6–8].

Исходя из предложенного алгоритма работы с учетом особенностей перевода экономического дискурса с китайского языка на русский язык, разработаны этапы обучения такому переводу посредством блог-технологии (табл. 1).

Сегодня при методиках обучения, направленных на формирование и развитие необходимых переводческих компетенций, использование современных ИКТ наиболее востребовано в контексте наличия определенного преимущества в плане организации процесса обучения, позволяющее проводить качественное обучение как в очной, так и дистанционной форме, вне зависимости от местоположения студентов и преподавателя с минимальными потерями.

Список литературы

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
3. Маланханова А.Е., Сысоев П.В. Особенности перевода текстов экономического дискурса с китайского языка на русский язык // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 31–45.
4. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. М.: Академия, 2003. 192 с.
5. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб., 2004. 352 с.
6. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
7. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2–9.
8. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание) // Иностранные языки в школе. 2012. № 3. С. 2–9.

References

1. Minyar-Beloruhev R.K. *Metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku* [French Language Teaching Methods]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 224 p. (In Russian).
2. Komissarov V.N. *Sovremennoye perevodovedeniye* [Modern Translation Studies]. Moscow, ETS Publ., 2002, 424 p. (In Russian).
3. Malankhanova A.E., Sysoev P.V. Osobennosti perevoda tekstov ekonomicheskogo diskursa s kitayskogo yazyka na russkiy yazyk [Features of the translation of texts of economic discourse from Chinese into Russian]. *Yazyk i kultura – Language and Culture*, 2015, no. 4 (32), pp. 31–45. (In Russian).

4. Latyshev L.K., Semenov A.L. *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya* [Translation: Theory, Practice and Teaching Methods]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 192 p. (In Russian).
5. Alekseyeva I.S. *Vvedeniye v perevodovedeniye* [Introduction to Translation Studies]. St. Petersburg, 2004, 352 p. (In Russian).
6. Sysoyev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog technology in teaching a foreign language]. *Yazyk i kultura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i perspektivy [Informatization of language education: main directions and prospects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2012, no. 2, pp. 2-9. (In Russian).
8. Sysoyev P.V. Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i perspektivy (okonchaniye) [Informatization of language education: main directions and prospects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2012, no. 3, pp. 2-9. (In Russian).

Информация об авторе

Маланханова Антонина Енжиевна, стажер кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: duoniya@gmail.com

Поступила в редакцию 05.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 02.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Antonina E. Malankhanova, Intern of English Language and Digital Educational Technologies Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: duoniya@gmail.com

Received 5 March 2020
Reviewed 2 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63
УДК 378

Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

Юлия Валерьевна ТОКМАКОВА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>, e-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

Methodic model of teaching professional foreign language communication students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme based on the model of content and language integrated learning

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. Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку и профильным дисциплинам является относительно новым подходом, который только начинает внедряться в иноязычную подготовку студентов неязыковых вузов. В работе представлена авторская методическая модель как система обучения студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» профессиональному иностранному языку на основе интегрированного предметно-языкового обучения. В основе модели лежат пять подходов: компетентностный, системный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, интегрированное предметно-языковое обучение (CLIL). Реализованы подходы на практике посредством ряда принципов. В работе подробно описаны принципы интегрированного предметно-языкового обучения: принцип аутентичности, принцип интенсивности владения иностранным языком, принцип активного преподавателя, принцип поликультурности, принцип развития мыслительных навыков высшего порядка, принцип устойчивого обучения, принцип адаптации учебного материала, принцип опоры на родной и иностранный языки, принцип мотивации. Процесс обучения студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку в условиях интегрированного предметно-языкового обучения строится на основе таких методов обучения, как: коммуникативные и интерактивные методы, методы проблемного и профессионального обучения, тандем-метода и методов контроля. Предметное содержание обучения студентов основано на предметном содержании обучения профильным дисциплинам и отражает специфику будущей профессиональной работы студентов. В работе подробно представлено описание всех компонентов методической модели.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; аграрный вуз; профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность; иноязычная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Токмакова Ю.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 53-63. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63

Abstract. Content and language integrated learning of a foreign language and profile disciplines is a relatively new approach, which is only just beginning to be introduced into foreign language training of students of non-linguistic universities. We present a methodic model as a system of teaching professional foreign language communication students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme based on the model of content and language integrated learning. The model is based on five approaches: competency-based, systemic, person-activity, communicative-cognitive, content and language integrated learning (CLIL). We implement approaches in practice through a number of principles. We describe in detail the principles of content and language integrated learning: the principle of authenticity, the principle of intensive foreign language proficiency, the principle of an active teacher, the principle of multiculturalism, the principle of the development of higher-level thinking skills, the principle of sustainable learning, the principle of adaptation of educational material, the principle of reliance on the native and foreign languages, the principle of motivation. The process of teaching agrarian university students a professional foreign language in the conditions of content and language integrated learning is based on such teaching methods as: communicative and interactive methods, problem and vocational training methods, tandem method and control methods. The subject content of students’ teaching is based on the subject content of teaching in relevant disciplines and reflects the specifics of future professional work of students. We provide a detailed description of all the components of the methodic model.

Keywords: content and language integrated learning; agrarian university; professional foreign language communicative competency; foreign language communicative competence

For citation: Tokmakova Y.V. Metodicheskaya model’ obucheniya inoyazychnomu professional’nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel’skokhozyaystvennoy produktsii» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Methodic model of teaching professional foreign language communication students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 53-63. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции является одним из ведущих направлений обучения в области аграрного образования, которое широко распространено по всему миру. С учетом того факта, что обмен профессиональным опытом в данной сфере деятельности с представителями других стран позволил бы значительно расширить спектр применяемых технологий производства и переработки сельскохозяйственной продукции, возникает необходимость уделять особое внимание использованию современных инновационных межпредметных образовательных технологий, чем и является интегрированное предметно-языковое обучение (CLIL (Content and Language Integrated Learning)).

Переход к интегрированному предметно-языковому обучению также обусловлен требованиями к подготовке современного специалиста на рынке производства и переработки сельскохозяйственной продукции, который должен владеть на довольно высоком уровне иностранном языке для решения

профильных задач. В свою очередь, система российского образования демонстрирует существенные пробелы в данной области, чем обусловлена необходимость пересмотра подготовки кадров высшего образования в данной сфере и построения прагматичных методических моделей обучения.

Под методической моделью обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения мы понимаем «систему, функциональная взаимосвязь между отдельными компонентами которой (цель, подходы и принципы обучения, содержание, методы, формы и этапы обучения) определяет направленность и результативность деятельности субъектов учебного процесса на каждом этапе обучения». В связи с этим особое внимание уделяется механизмам управления методической модели и контролю сформированных умений и навыков.

В рамках данного исследования целью методической модели служит формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения.

В качестве противоречий, определяющих цель и актуальность данного исследования, следует выделить следующие: 1) требования ФГОС ВО, предъявляемые к выпускникам направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» (ОК, ПК, ОПК); 2) социальный заказ на подготовку специалистов в области «Технологий производства и переработки сельскохозяйственной продукции», владеющих иностранным языком для профессионального общения; 3) противоречия между потенциалом интегрированного предметно-языкового обучения и его использованием в системе российского образования.

Поскольку подход является одним из основополагающих понятий в методике обучения иностранным языкам [1; 2] и под ним подразумевают взгляды и представления исследователей относительно как самого языка, так и способов его изучения, было бы целесообразным определить именно те подходы, которые являются наиболее актуальными в рамках построения методической модели обучения для того, чтобы определить технологический инструментарий методики обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения.

В основе языкового образования лежит концепция реализации компетентного подхода к обучению. Его основная задача заключается в предоставлении лингвистических и коммуникативных инструментов обучающимся, чтобы они смогли самостоятельно повышать качество и точность речевых способностей. В данном случае компетентностный подход, как уровневая категория, предусматривает градацию степени овладения теми или иными компетенциями. Причем чем выше интеллектуальное развитие и степень самостоятельности отдельного обу-

чающегося, тем выше будет показатель усвоения учебного материала. Введение системы компетентностного подхода позволило полностью пересмотреть систему подготовки профессиональных кадров, а основные положения легли в основу формирования профессиональных качеств человека при приеме на работу.

В педагогике компетентностный подход определяет содержание обучения, под которым следует рассматривать адаптированный опыт решения задач профессионального характера. Причем большую роль играет именно опыт самих обучающихся, позволяющий им свободно и динамично ориентироваться в современной образовательной среде. Такой подход позволяет обучающимся самостоятельно принимать решения, проводить анализ совершаемых действий и давать оценку своим образовательным результатам на каждом этапе обучения в зависимости от сформированности познавательных, нравственных и коммуникативных навыков. Результатом реализации компетентностного подхода служит сформированная система ключевых компетенций, ориентированных на современные социальные и профессиональные тенденции развития общества. Таким образом, сформированные компетенции обучающийся сможет использовать далеко за пределами учебного пространства, демонстрируя уровень своей образованности и совершенно нового качества образования [3; 4].

Реализация системного подхода предполагает отношение к предмету изучения как к системе, а именно – к структуре взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, направленных на достижение конкретной цели. Системный подход напрямую противопоставлен традиционному предметному подходу, поскольку сам по себе предполагает более качественную организацию действий в процессе познания [5].

Среди основных принципов, дифференцирующих системный подход от других подходов, следует выделить следующие: принцип целостности, принцип иерархичности, принцип структуризации, принцип множественности и принцип системности. В рамках системного подхода любая система рассматривается как целостное образование, состоящее из соподчиненных подуровней. В любой системе наблюдается иерархия элементов,

относящихся к определенным подуровням и находящихся в прямом подчинении других элементов вышестоящих подуровней. Наглядным примером служит любая организация действий, поскольку происходит распределение ролей между элементами системы – управлением и подчинением. Подобная структурная организация позволяет проводить исследование каждого отдельного элемента системы и выявлять как схожие, так и дифференциальные свойства, причем наибольшую значимость имеют свойства, присущие всей системе, как единому целому. Принцип множественности актуален в рамках дескриптивного описания для изучения отдельных компонентов системы и выявления их взаимосвязей и функций внутри системы. Каждый компонент системы схож по принципу системности, что позволяет говорить о том, что все компоненты системы обладают такими же свойствами. Следовательно, с позиции системного подхода любая система – это совокупность взаимосвязанных элементов, прослеживание их взаимосвязи и взаимодействие с внешней средой. С точки зрения теории познания, данный подход является более сложным по сравнению с традиционными подходами, так как предполагает совершенно новый тип познания и исследования предметов и явлений. По своей сущности каждый объект изучения рассматривается с двух сторон. С одной стороны, объект исследуется как сложная единая система, в то время как, с другой стороны, изучается каждый отдельный элемент системы в рамках общей системы. Именно поэтому для получения продуктивных результатов в рамках системного подхода используются два основных метода исследования – синтез и анализ.

В педагогике очевидным примером реализации системного подхода служит педагогический процесс, представленный двумя направлениями – обучением и воспитанием. В.А. Сластенин с соавт. [6] определяет педагогический процесс как целенаправленное организованное взаимодействие учителя и обучающихся, направленное на решение ряда образовательных и воспитательных задач. Данное определение подчеркивает системообразующую направленность и следование принципам системного подхода.

Четкое следование принципам системного подхода обеспечивает решение еще одной

дидактической задачи обучения – достижение поставленной цели. От цели и выбора элементов системы напрямую зависят и результаты. Стоит отметить, что любой уровень системы также подчинен ее принципам. Так, например, целевой блок системы отличается иерархия поставленных целей: от цели, поставленной обществом (социальный заказ), до личных целей самого обучающегося (потребность в саморазвитии, уровень мотивации), от цели функционирования самой системы в целом до цели реализации системы в различных формах (проведение лекции, семинара, воспитательной беседы и др.) [7].

Современный личностно-деятельностный подход основан на идеях выдающихся отечественных психологов А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. По их мнению, личность человека рассматривается как субъект деятельности, при этом она может изменяться в процессе деятельности или общения, а также самостоятельно определять характер выполняемой ею деятельности (общения).

В структурном плане данный подход состоит из двух компонентов – личностного и деятельностного. С точки зрения личностного компонента в центре обучения располагается обучающийся, а также его индивидуальные особенности физического и интеллектуального развития: пол, возраст, национальная или этническая принадлежность, религиозные взгляды, социальный статус, цели, мотивы, нравственные идеалы и моральные ценности, уровень развития, в частности, уровень владения иностранным языком и др. Данный подход требует от учителя более тщательной подготовки к проведению учебных занятий, поскольку учителю следует учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. В зависимости от этого, формулировать цели и задачи каждого занятия, по возможности направлять и корректировать учебный процесс совместно с обучающимися для достижения главной цели – развития творческой продуктивной личности. Цель занятия с учетом вышеперечисленных индивидуальных особенностей может также формироваться как с позиции отдельного обучающегося, так и с позиции всей учебной группы.

Большую роль в организации учебного процесса при личностно-деятельностном

подходе играет рефлексия. Поэтому от правильности и адекватности поставленных целей и задач зависят получаемые результаты. В идеале каждый обучающийся после окончания занятия должен проанализировать свою деятельность во время учебного процесса и ответить, что нового он узнал сегодня, чему научился и что хочет получить в дальнейшем, используя полученные знания на практике. Оценку уровня владения материалом обучающиеся смогут проводить самостоятельно, тем самым повышая активность и мотивацию в познании.

Деятельностный компонент направлен на организацию взаимодействия обучающегося с внешней средой, в том числе с учителем и другими обучающимися. В соответствии с теорией потребностей у каждого человека наблюдается потребность в действии: есть, спать, передвигаться, учиться и т. д. Однако потребности не определяют характер деятельности, а также ее направленность. За это отвечает предмет деятельности, а именно то, на что деятельность направлена. Таким образом, потребность следует рассматривать как предпосылку к деятельности, а предметность – как основную ее характеристику.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов. Одним из таких компонентов служит межкультурная компетенция, в задачи которой входит обеспечение беспреградной коммуникации на международном уровне. Спецификой личностно-деятельностного обучения иностранным языкам, как уже было указано, является постановка субъекта в центр процесса обучения. В то же время это позволяет рассматривать его и как субъект межкультурной коммуникации. При этом содержание обучения отражает прагматические знания, умения и навыки обучающихся, а также лингвистические и культурные реалии изучаемого языка. Процесс обучения иностранному языку происходит в определенной коммуникативной сфере: бытовая сфера, профессиональное общение и др. Следовательно, говоря о предметно-содержательном плане обучения, мы имеем в виду реализацию коммуникативно-когнитивного подхода.

Коммуникативно-когнитивный подход представлен совокупностью двух больших компонентов: коммуникативного и когни-

тивного. Психолог Л.С. Выготский определял эти два компонента как две стороны обучения языку. С одной стороны, когнитивный подход направлен на получение знаний о языке, с другой стороны, коммуникативный подход обеспечивает получение знаний о самом языке во время его использования. Современная методика обучения иностранным языкам рассматривает эти процессы как два равнозначных неделимых явления, способных только во взаимодействии обеспечить адекватное формирование представлений об изучаемом языке и развить умения использовать полученные знания в реальных коммуникативных ситуациях общения.

Когнитивную сторону подхода изучали многие отечественные исследователи [9; 10]. Поскольку языковая личность уже до изучения иностранного языка обладает определенными сформированными представлениями и убеждениями, то при изучении иностранного языка следует с осторожностью перекладывать имеющиеся знания на новую окружающую действительность. В этой связи было бы правильным говорить о формировании так называемых когнитивных баз, присущих только носителю определенного языка, которые, в свою очередь, становятся доступными для изучающих язык посредством социокультурного и лингвострановедческого учебного материала наряду с лингвистическим материалом.

Проблемы коммуникативной стороны подхода были освещены в работах Е.И. Пасова [11]. Основной целью коммуникативного обучения служит формирование навыков общения в достаточном объеме для решения ключевых задач. Для достижения поставленной цели преподаватель следует ряду основополагающих принципов организации учебного процесса. В частности, развитие языковой личности и становление лингвистической базы возможно исключительно при использовании аутентичного языкового материала и моделирования проблемных ситуаций общения. Тем самым подобная организация обеспечивает одновременное развитие речевых, коммуникативных и когнитивных умений студентов.

Особое внимание при реализации коммуникативно-когнитивного подхода следует уделять комплексу коммуникативных упражнений. В зависимости от выбранных ме-

тодов и форм обучения следует также соблюдать и определенную последовательность упражнений, придерживаясь принципов «от простого к сложному», от рецептивных упражнений к продуктивным, в рамках которых необходимо формулировать собственные устные или письменные высказывания.

Интегрированное предметно-языковое обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning) – современный подход к обучению, предполагающий изучение одновременно и иностранного языка, и профильной дисциплины [12–14].

В методике обучения иностранному языку существуют довольно схожие подходы к обучению, но в той или иной степени они уступают в своей эффективности интегрированному предметно-языковому обучению. Одним из наиболее распространенных является такое направление, как «Иностранный язык для специальных целей» (LSP (Language for Specific Purposes)). Зародившись после Второй мировой войны в США, данный подход стал требованием общества на вызовы мирового рынка, культуры и коммуникации. Английский язык распространялся с огромной скоростью, что вызывало острую необходимость овладения иностранным языком для решения стратегически важных задач в процессе профессиональной коммуникации и обмена мировым опытом [15]. Среди особенностей данного подхода следует выделить тот факт, что основной задачей является формирование лексической компетенции, то есть обогащение словарного запаса и изучение общепринятых конструкций, в которых употребляется лексика. Как правило, тематическое содержание обучения определялось за счет той профессиональной сферы, в которой обучается человек. Так, например, обучающийся по программе «Деловой английский» изучает приемы ведения деловых переговоров, составления документации, заключения договоров и т. д. Дискуссионным моментом до сих пор остается тот факт, что ведущим методом обучения выступал грамматико-переводной метод. Однако с учетом уровня распространения иностранного языка в те годы данный метод вполне удовлетворял потребности большинства изучающих язык. Впоследствии со становлением коммуникативной методики обучения данный подход был пересмотрен и значительно изменен за

счет включения коммуникативной составляющей [16].

Другим подходом, схожим с интегрированным предметно-языковым обучением, выступает преподавание профильных дисциплин на иностранном языке. В отличие от концепции «Иностранный язык для специальных целей», этот подход предусматривает в первую очередь формирование таких профессиональных компетенций, при которых иностранный язык выступает средством достижения цели. Значительную роль при этом играет отбор предметного содержания курса в неязыковых вузах. Реализация данного подхода активно используется для обучения студентов по обмену (международные образовательные программы, программы погружения в языковую среду и т. д.), либо в проведении элективных курсов («Английский язык в юриспруденции», «Математика на английском языке» и др.), предусматривающих также профориентационную функцию – выбор будущей профессии. Потенциал реализации данного подхода к обучению в российских высших учебных заведениях в полной мере раскрыт в работе Л.П. Халяпиной [17].

В сравнении с этими двумя подходами интегрированное предметно-языковое обучение в условиях современного общества является более ориентированным на удовлетворение потребностей обучающихся овладеть иностранным языком для профессионального общения и сформировать профессиональные компетенции в рамках выбранной области знания. Из основных положений данного подхода наиболее актуальными выступают следующие:

- 1) иностранный язык выступает одновременно и как цель, и как средство обучения;
- 2) освоение видов речевой деятельности находится в большем приоритете, нежели аспекты языка (например, грамматика);
- 3) предметное содержание обучения реализуется исключительно на иностранном языке;
- 4) результаты обучения получают через определенное время (не менее 4–5 лет) [12].

Таким образом, реализация интегрированного предметно-языкового обучения в российской системе образования свидетельствует о преимуществе организации профессионального общения посредством иноязычной коммуникации в условиях реальных или

псевдокоммуникативных ситуаций на профессиональную тематику по сравнению с другими подходами. Поскольку данный подход реализуется в рамках коммуникативной методики обучения, то большое внимание уделяется именно общению. При этом роль изучения аспектов языка (фонетика, грамматика, лексика) нельзя нивелировать по отношению к видам речевой деятельности, так как овладение ими осуществляется параллельно. Также предлагаемая методика имеет воплощение через усвоение социокультурного компонента языка в средних образовательных школах, что говорит о ее популярности при изучении реалий страны изучаемого языка. Из очевидных преград для использования интегрированного предметно-языкового обучения, как утверждают в своих работах П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [18; 19], служит низкий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у преподавателей профильных дисциплин и студентов неязыковых вузов.

Эффективность обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения зависит от правильной организации учебного процесса, в основе которого лежат принципы обучения. В самом широком понимании «принцип» – это основа, объединяющая идеи в руководящее правило. Зачастую от ошибочно выбранных или неясно сформулированных принципов зависит протекание всего учебного процесса, а также получаемые результаты. Таким образом, можно смело говорить о том, что принципы – это основные положения, соответствующие направлению подходов к обучению и определяющие характер процесса обучения.

Перейдем к рассмотрению принципов, имеющих особую актуальность в рамках настоящего исследования. В своей работе Л.Л. Салехова и К.С. Григорьева [20] предлагают классификацию принципов методики CLIL, отражающую специфику подхода в современном образовательном пространстве.

Под первым принципом методики интегрированного предметно-языкового обучения авторы предлагают рассматривать *принцип аутентичности*. С точки зрения организа-

ции учебного процесса аутентичность обеспечивает высокий уровень информационной нагрузки, что в свою очередь служит мотиватором к учебно-познавательной деятельности. Аутентичность нередко используют для создания искусственной языковой среды, в которой аутентичный материал выступает в качестве наглядной модели обучения. При этом необходимо помнить, что аутентичный материал изначально не создавался для учебных целей. В содержательном плане аутентичный материал отличает особенность оформления, использование нетрадиционной лексики, повышенный культурный фон.

Вторым принципом методики интегрированного предметно-языкового обучения авторы называют *принцип интенсивности владения иностранным языком*, который довольно тесно связан с принципом аутентичности. Авторы говорят о том, что проблемные коммуникативные ситуации приобретают наибольшую актуальность при правильной постановке целей и задач обучения. Использование соответствующих методических приемов определяет продуктивность обучения и языковое поведение обучающихся в аутентичных условиях общения.

Третий принцип методики интегрированного предметно-языкового обучения обозначен как *принцип активного преподавателя*. Особую актуальность данный принцип имеет на начальной стадии обучения, поскольку обучающиеся не всегда владеют иностранным языком в достаточном объеме, необходимом для изучения предметных дисциплин. По мере формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся значимость роли преподавателя не снижается, поскольку он выполняет функции обратной связи, корректирует и дополняет учебный процесс. Как правило, обучение рекомендуется строить на базе интерактивных методов.

Принцип поликультурности выступает четвертым принципом методики интегрированного предметно-языкового обучения. Следование данному принципу предполагает рассмотрение одного и того же объекта изучения с позиции представителей разных стран, этносов и культур. Считается, что в результате такого подхода мы получим сформированную личность обучающегося,

готовую к осуществлению коммуникации на межкультурном уровне [21].

В основу пятого принципа интегрированного предметно-языкового обучения легла концепция таксономии Блума [22] – *принцип развития мыслительных навыков высшего порядка*. В рамках данного принципа все когнитивные процессы упорядочены и имеют строгую иерархическую последовательность от низших уровней к более высоким (знание фактов – осмысление, анализ, применение на практике – оценка/самооценка). Таким образом, достигается максимальный уровень задействования всех уровней мыслительных процессов, что требует систематической тренировки на двух языках.

Устойчивое обучение выступает в качестве шестого принципа интегрированного предметно-языкового обучения. Реализация данного принципа предполагает, что обучающиеся, одновременно изучая предметную дисциплину и иностранный язык, должны уметь систематизировать и хранить получаемые знания для их дальнейшего использования в профессиональной деятельности.

Система принципов обучения на практике является основой методов обучения. Метод обучения в методике рассматривается как способ осуществления деятельности. Классификаций методов встречается довольно много и, как правило, они объединены за счет дифференцирующего признака [2]. В табл. 1 представлены методы обучения, которые имеют практическую ценность в рамках методики обучения иноязычному профессиональному общению студентов на-

правления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения.

Содержание обучения определено ОПОП по направлению подготовки 35.03.07 – «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» и тремя профилями «Технология переработки молока и молочных продуктов»; «Технология переработки мяса и мясных продуктов», «Технология переработки продукции растениеводства (зерна, маслосемян, овощей, плодов, ягод)»; (ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.07 – «Технология производства и переработки сельскохозяйственных продукции»).

Специфика профиля обучения играет большую роль при отборе предметного содержания обучения.

Средства обучения способствуют интеграции содержания обучения в практическую деятельность. Нередко под средством обучения понимают носитель информации. Говоря о классификациях средств обучения, следует отметить, что традиционно разграничивают основные средства обучения (учебник, УМК) и вспомогательные (пособия, справочники, интернет-ресурсы, социальные сети), технические (аудио- и видеосредства) и нетехнические (печатные издания), ориентированные на учителя (книга для учителя, методическая литература, и т. д.) и на обучающегося (учебник, рабочая тетрадь). Вариативность средств обучения определяет не менее важный компонент методической модели обучения, а именно, формы обучения.

Таблица 1

Методы обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

Название метода/группы методов	Описание
Коммуникативные методы	Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся в процессе обучения предметным дисциплинам
Интерактивные методы	Организация взаимодействия между преподавателем и обучающимися во время учебного процесса, обеспечение обратной связи, активное вовлечение всех участников учебного процесса
Проблемные методы	Использование проблемных ситуаций для активизации учебно-познавательной или исследовательской деятельности обучающихся
Методы профессионального обучения	Формирование профессиональных компетенций с учетом выбранной сферы деятельности. Осуществление профессиональной деятельности в рамках интегрированного предметно-языкового обучения
Тандем-методы	Обмен профессиональным и коммуникативным опытом с представителями других стран и культур
Методы-контроля	Оценка сформированных компетенций

Формы обучения, как правило, обусловлены направлением и целью обучения. По своей классификации формы разделяют на индивидуальные и групповые, аудиторные и дистанционные, интегрированные и модульные. В рамках методики интегрированного предметно-языкового обучения следует обратить особое внимание на модульное обучение, позволяющее одновременно или последовательно, в зависимости от степени загруженности учебного времени, изучать иностранный язык и предметные дисциплины.

Эффективность обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения определяется совокупностью психолого-педагогических

условий. В одной из наших работ [22; 23] были выделены и подробно обоснованы следующие условия:

- 1) компетентность преподавателя иностранного языка в профильной специальности;
- 2) учет специфики профиля обучения при отборе предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения;
- 3) мотивация студентов обучаться иноязычному профессиональному общению на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения;
- 4) учет специфики профессиональной деятельности при разработке комплекса учебных коммуникативных заданий;
- 5) владение студентами иностранным языком на уровне В1 и выше.

Список литературы

1. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 1981. 159 с.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 408 с.
3. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретикометодологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
5. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системные исследования и общая теория систем // Системные исследования: ежегодник / под ред. М.С. Беленького. М.: Наука, 1969. С. 7-29.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 534 с.
9. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. 31 с.
10. Щетилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4-11.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
12. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford: Oxford Uni. Press, 2002. 204 p.
13. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
14. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
15. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge: CUP, 1987.
16. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: НВИ-Тезаурус, 2003. 188 с.
17. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52.

18. 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.
19. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.
20. Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий WEB 2.0 в техническом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 2. С. 11-18.
21. 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.
22. Токмакова Ю.В. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 181. С. 43-54. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54
23. Байдикова Т.В., Токмакова Ю.В. Мотивация студентов аграрного вуза принимать участие в обучении профессиональному иностранному языку на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Державинский форум. 2020. Т. 4. № 14. С. 145-153.

References

1. Lyakhovitskiy M.V. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Methods of Foreign Languages Teaching]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1981, 159 p. (In Russian).
2. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika* [Foreign Languages Teaching. Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 408 p. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyy podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya (teoretikometodologicheskii aspekt) [Competency approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education (theoretical and methodological aspect)]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2006, no. 8, pp. 20-26. (In Russian).
4. Khutorskoy A.V. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm]. *Narodnoye obrazovaniye* [Public Education], 2003, no. 2, pp. 58-64. (In Russian).
5. Blauberg I.V., Sadoyskiy V.N., Yudin E.G. Sistemnyye issledovaniya i obshchaya teoriya sistem [Systems research and general theory of systems]. In: M.S. Belenkiy (ed.). *Sistemnyye issledovaniya: ezhegodnik* [Systems Research: Yearbook]. Moscow, Nauka Publ., 1969, pp. 7-29. (In Russian).
6. Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2002, 576 p. (In Russian).
7. Bepalko V.P. *Pedagogika i progressivnyye tekhnologii obucheniya* [Pedagogy and Advanced Learning Technologies]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 192 p. (In Russian).
8. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 1996, 534 p. (In Russian).
9. Bagramova N.V. *Lingvo-metodicheskiye osnovy obucheniya leksicheskoy storone ustnoy rechi na angliyskom yazyke kak vtorom inostrannom v pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Linguistic and Methodical Foundations of Teaching the Lexical Side of Oral Speech in English as a Second Foreign Language in a Pedagogical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 1993, 31 p. (In Russian).
10. Shchepilova A.V. Kognitivnyy printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [The cognitive principle in teaching a second foreign language: to the question of theoretical justification]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2003, no. 2, pp. 4-11. (In Russian).
11. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991, 222 p. (In Russian).
12. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Oxford, Oxford University Press, 2002, 204 p.
13. 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 teaching of foreign languages and pro-

- fessional disciplines in foreign and Russian linguistics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
14. 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).
 15. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
 16. Polyakov O.G. *Angliyskiy yazyk dlya spetsial'nykh tseley: teoriya i praktika* [English for Special Purposes: Theory and Practice]. Moscow, NVI-Tezaurus Publ., 2003, 188 p. (In Russian).
 17. 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, vol. 6, no. 20, pp. 46-52. (In Russian).
 18. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian)
 19. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. DOI 10.17223/19996195/41/19 (In Russian).
 20. Salekhova L.L., Grigoryeva K.S. Realizatsiya printsipov predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya s pomoshch'yu tekhnologiy WEB 2.0 v tekhnicheskoy vuze [Implementation of the principles of object-language integrated learning through technology web 2.0 in a technical university]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya – RUDN Journal of Informatization in Education*, 2014, no. 2, pp. 11-18. (In Russian).
 21. 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)
 22. Tokmakova Y.V. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Psychological and pedagogical conditions for teaching foreign professional communication students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 43-54. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54. (In Russian).
 23. Baydikova T.V., Tokmakova Y.V. Motivatsiya studentov agrarnogo vuza prinimat' uchastiye v obuchenii professional'nomu inostrannomu yazyku na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Motivation of agricultural university students to take part in teaching a professional foreign language on the basis of integrated subject-language teaching]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2020, vol. 4, no. 14, pp. 145-153. (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 24.02.2020 г.
Поступила после рецензирования 23.03.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 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 24 February 2020
Reviewed 23 March 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-64-76
УДК 378

Формирование профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Агроинженерия» в условиях 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

Development of professional intercultural foreign language communicative competence of students of “Agricultural Engineering” programme in the conditions 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. Работа посвящена определению цели обучения профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза в условиях интегрированного предметно-языкового обучения. На основе изучения истории вопроса определения целей обучения иностранному языку на разных этапах сделано заключение, что основным результатом обучения должно стать формирование профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Под этим видом компетенции в работе понимается способность и готовность студентов аграрного вуза использовать иностранный язык как средство профессионального общения с представителями разных стран и культур с учетом специфики межкультурного взаимодействия, а также средство познания и профессионального развития. В структурном плане межкультурная профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя три блока: профессиональный, межкультурный и иноязычный коммуникативный. Иноязычная коммуникативная компетенция представляет способность и готовность студентов использовать иностранный язык как средство общения, познания и развития. Она будет отражать профессиональную направленность обучения и включать лингвистический, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный компоненты. Межкультурная компетенция представляет способность и готовность взаимодействия с представителями разных стран и культур, направленную на установление профессиональных межкультурных контактов, разрешение конфликтных ситуаций в сфере межкультурного общения, достижение целей межкультурного взаимодействия. Все эти три блока профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции существуют отдельно лишь для описательных целей и находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. Также рассмотрена профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность как уровневая категория, состоящая из ценностно-мотивационного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного компонентов. Подробно описаны каждый из компонентов.

Ключевые слова: аграрный вуз; профессиональная межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция; иностранный язык; интегрированное предметно-языковое обучение

Для цитирования: Байдикова Т.В. Формирование профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Агроинженерия» в условиях интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского

университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 64-76. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-64-76

Abstract. The work is devoted to determining the purpose of professional foreign language teaching to students of an agrarian university in the conditions of content and language integrated learning. Based on the study of the history of the issue of determining the purpose of foreign language teaching at different stages, it was concluded that the main result of teaching should be the development of students' professional intercultural foreign language communicative competence. This type of competence in work is understood as the ability and willingness of agrarian university students to use a foreign language as a mean of professional communication with representatives of different countries and cultures, taking into account the specifics of intercultural interaction, as well as a mean of cognition and professional development. Structurally, intercultural professional foreign language communicative competence includes three blocks: professional, intercultural, and foreign language communicative. Foreign language communicative competence represents the ability and willingness of students to use a foreign language as a mean of communication, cognition and development. It will reflect the professional orientation of teaching and include linguistic, speech, sociocultural, strategic and educational-cognitive components. Intercultural competence represents the ability and willingness to interact with representatives of different countries and cultures, aimed at establishing professional intercultural contacts, resolving conflict situations in the field of intercultural communication, and achieving the goals of intercultural interaction. All these three blocks of professional intercultural foreign language communicative competence exist separately only for descriptive purposes and are in close interconnection with each other. We also consider professional foreign language communicative competence as a level category consisting of value-motivational, cognitive, communicative and reflective components. Each of the components is described in detail.

Keywords: agrarian university; professional intercultural foreign language communicative competence; foreign language; content and language integrated learning

For citation: Baydikova T.V. Formirovaniye professional'noy mezhkul'turnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» v usloviyakh integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Development of professional intercultural foreign language communicative competence of students of "Agricultural Engineering" programme in the conditions of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 64-76. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-64-76 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В последнее время в методической литературе появилось много работ, в которых авторы используют разные термины и вкладывают разное дидактическое содержание в описание целей обучения иностранному языку на разных этапах. Принято считать, что одной из основных целей обучения иностранному языку выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включая все ее составляющие компоненты или субкомпетенции [1–4], «иноязычной межкультурной компетенции» [5; 6], профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции [7; 8], профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции [9–11].

Рассмотрим подробнее работы ученых. Самым первым из всех перечисленных появился термин «коммуникативная компетен-

ция». В научный оборот он был введен американским философом Н. Хомским [12]. В своей известной на весь мир книге «Аспекты теории синтаксиса» Н. Хомский использовал понятие «лингвистическая компетенция», выдвигая свою теорию об «идеальном говорящем-слушающем» (ideal speaker-listener). Основываясь на этой теории, ученый выдвинул гипотезу о существовании генеративной грамматики (generative grammar) – природного владения языком, которое передается от родителей ребенку. Позднее, в 1972 г. американский социолингвист Д. Хаймс [13] достаточно критично отреагировал на теорию Н. Хомского о врожденном владении языком. Основывая свое учение на ведущей роли социального окружения на развитие ребенка и на овладении языком, Д. Хаймс утверждал, что вне социокультурного контек-

ста невозможно полноценно овладеть языком как средством общения. Полемика Д. Хаймса с Н. Хомским на этом закончилась, но она была определенной точкой бифуркации, за которой последовали сотни работ педагогов и методистов, раскрывающих природу коммуникации и содержание обучения иностранному языку.

В 1980 г. ученые из Канады М. Каналь и М. Суэйн [1] на основе анализа ряда теоретических работ разработали первую модель иноязычной коммуникативной компетенции. Модель включала лишь три компонента: грамматический (grammatical), социолингвистический (sociolinguistic) и стратегический (strategic). С позиции современной науки названия компонентов и их дидактическое содержание представляются не вполне корректным. В частности, грамматический компонент включал в себя владение грамматикой, лексикой, фонетикой. Социолингвистический – информацию об изучаемой культуре народа страны ИЯ, варьирования речевым высказыванием в зависимости от речевого регистра, владение видами речевой деятельности. Стратегический компонент означал способность использовать различные коммуникативные стратегии и средства невербального общения с целью преодоления пробелов в коммуникации. Безусловно, и грамматический, и социолингвистический компоненты явно перегружены по своему дидактическому содержанию. Позднее, в 1983 г., М. Каналь [2] немного доработал данную модель, выделив отдельно дискурсивный компонент, как компонент, отвечающий за развитие видов речевой деятельности. Многие ученые утверждают, что коммуникативная компетенция – это уровневая категория. В этой связи американский методист С. Савиньен [14] представила четырехкомпонентную модель М. Канала [2] на рисунке, как пирамиду в перевернутом виде.

С. Савиньен [14] в своей книге утверждает, что овладение коммуникативной компетенцией должно начинаться с первого занятия, а не после того, когда ученик заучил все грамматические правила и лексику. Этим автор выражает несогласие с разделяемым некоторыми другими методистами мнением, что сначала студента нужно научить лексике и грамматике на основе аудилингвального и грамматико-переводного методов, а затем

уже студенты сами смогут говорить на иностранном языке [15]. Во-вторых, социолингвистический и стратегический компоненты начинают развиваться до обучения иностранному языку. Прежде чем учащиеся начинают изучать ИЯ, у них уже сформированы какие-то знания, имеются ожидания и представления о культуре страны ИЯ, ее народе, праздниках, традициях, литературных героях и т. п. Нередко это ложные стереотипы и обобщения, но они всегда имеют место и даже могут выступать мотивирующим фактором изучения иностранного языка.

Эта же мысль о влиянии внешней социальной среды на овладение иностранным языком можно встретить в работах многих методистов, работающих в области социокультурного подхода к обучению иностранным языкам. Например, Г. Нойнер [16] в одной из своих работ предложил модель и выделил три группы факторов, влияющих на овладение учащимся или студентом иностранным языком. К таким факторам автор относит: социально-политические, общественные и индивидуальные факторы. По мысли автора, на процесс формирования у учащихся и студентов представлений о мире изучаемого языка влияют, во-первых, доминирующие социально-политические факторы, к которым относятся: социально-политическая среда родной страны, идеологическое отношение к стране изучаемого языка и языку, социальные, экономические, политические и этнические стандарты, существующие в родной стране. Во-вторых, факторы, определяющие характер и содержание социализации личности (семья, школа, работа) под воздействием средств массовой информации, религиозных институтов и государственных рычагов социализации. В-третьих, индивидуальные факторы (возраст, способности, потребности, интересы, уровень развития, имеющиеся знания и опыт обучающихся) [16]. Позднее работы Г. Нойнера нашли свое отражение в работах российских ученых, работающих в поле социокультурного и поликультурного подходов к обучению иностранному языку [17; 18].

В Европе большую известность приобрела модель иноязычной коммуникативной компетенции В. Эка [3]. Учитывая неоднозначность интерпретации выделенных компонентов в модели М. Канала и М. Суэйн,

В. Эк предложил модель иноязычной коммуникативной компетенции, состоящую из шести компетенций более низкого уровня (субкомпетенций). К таким субкомпетенциям автор отнес следующие: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, социальную, дискурсивную и стратегическую [3]. Термин «лингвистическая компетенция» представляется более правильным для обозначения владения обучающимися лексикой, грамматикой и фонетикой. Социальная субкомпетенция означает владение обучающимися информацией о социальных ролях, которые каждый из нас играет в зависимости от контекста коммуникации. Так, один и тот же человек может выступать в роли дочери, матери, жены, подруги, учителя, ученика, наставника и т. п. И, в зависимости от контекста коммуникации и социальной роли, будет меняться и используемая лексика, и грамматические конструкции, и сама речь. Социолингвистическая субкомпетенция означает изменение регистра высказывания. Социокультурная – знания культуры страны изучаемого языка. Дискурсивная – когезия и когерентность высказывания, способность излагать свои мысли и воспринимать устную и письменную речь. Стратегическая субкомпетенция, как и в модели М. Каналя и М. Суэйн [1; 2], отвечает за восполнение информационных пробелов при коммуникации. Компоненты модели В. Эка [3] достаточно просты для понимания, конкретны и не перегружены в дидактическом плане.

В России модель В. Эка была немного изменена, и И.Л. Бим [4] была предложена пятикомпонентная модель иноязычной коммуникативной компетенции, состоящая из языкового, речевого (дискурсивного), социокультурного, компенсаторного (стратегического) и учебно-познавательного компонентов. Очевидно, что языковой (лексика, грамматика, фонетика), речевой (виды речевой деятельности), социокультурный и компенсаторный компоненты являются вполне традиционными, так как были до этого изложены, аргументированы и раскрыты в работах западных коллег [1–3], чего нельзя сказать про учебно-познавательный компонент. Дидактическое описание учебно-познавательного компонента свидетельствует о том, что во многом – это способность и готовность

обучающегося учиться, заниматься образованием и самообразованием. В этом смысле учебно-познавательный компонент целесообразнее отнести к универсальным учебным действиям, которые развиваются у учащихся и студентов на межпредметной основе. С другой стороны, у каждой дисциплины, включая и иностранный язык, есть определенные отличительные характеристики, которые отличают методику обучения одного предмета от другого. Использование учебно-познавательного компонента в модели иноязычной коммуникативной компетенции означает то, что в процессе обучения иностранному языку обучающиеся должны также овладеть специфическими приемами формирования компонентов именно иноязычной коммуникативной компетенции. Например, для дальнейшего формирования лексических навыков использовать современные корпусные технологии, корпуса параллельных текстов, онлайн-словари; для развития умений письменной речи использовать социальные сервисы и службы, использовать вики-технологии для организации совместной работы по написанию общей письменной работы и т. п. С этой точки зрения включение учебно-познавательного компонента в модель иноязычной коммуникативной компетенции выглядит вполне логично и обоснованно.

По мере развития и становления методики обучения иностранным языкам разные авторы пытались соединить конструкт иноязычной коммуникативной компетенции с другими конструктами, создавая новые методические образования. Наиболее распространенным новым методическим конструктом выступает «иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция». Многие отечественные и зарубежные исследователи совершенно справедливо говорили о взаимосвязи межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенции. Однако одни утверждали о новом едином конструкте «иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции» [5]. Другие же, наоборот, принимая взаимосвязь этих двух разных по своей природе конструктов, утверждали об их различиях. В частности, П.В. Сысоев [18], в одной из своих работ, посвященных обучению языкам международного общения, утверждает, что, несмотря на неразрывную

связь, межкультурная компетенция и иноязычная коммуникативная компетенция – это разные конструкты, которые имеют разную природу, и, как результат, должны отдельно изучаться в описательных целях. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции осуществляется в процессе обучения конкретному иностранному языку и культуре страны этого иностранного языка. Межкультурная же компетенция представляет собой особую способность человека взаимодействовать с представителями разных стран и культур независимо от иностранного языка [18]. Так, можно обладать межкультурной компетенцией и обладать иноязычной коммуникативной компетенцией в английском языке, и не обладать иноязычной коммуникативной компетенцией в японском языке. Безусловно, как подчеркивает автор, формирование межкультурной компетенции происходит на конкретном языковом и социокультурном материале [19]. Однако это разные конструкты, требующие отдельного изучения. Существует множество определений межкультурной компетенции. Наиболее полным, на наш взгляд, представляется определение, данное И.Л. Плужник [20]. Межкультурная компетенция – это «умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения» [20, с. 4].

В методической литературе последних 10–20 лет появилось немало работ, посвященных описанию компонентного состава межкультурной компетенции. Ради справедливости необходимо отметить, что в исследованиях 1990–2000х гг. наблюдается некоторая путаница и приписывание компонентов одной компетенции другой. В частности, многие ученые, говоря о межкультурной компетенции, приписывали ей содержание обучения социокультурной компетенции. Последняя выступает субкомпетенцией иноязычной коммуникативной компетенции и привязана к владению конкретным иностранным языком. Первым известным отечественным исследованием, в котором достаточно четко было представлено содержание обучения межкультурной компетенции, выступает диссертационная работа В.Г. Апалькова [21], посвященная формированию меж-

культурных умений учащихся средней школы на основе реализации международных языковых проектов. В содержание обучения межкультурной компетенции автор включил три компонента: знания, умения и отношения.

В своем относительно недавнем исследовании, посвященном содержанию обучения межкультурной компетенции, П.В. Сысоев [22] обратил внимание на то, что в существующих отечественных и зарубежных работах по обучению межкультурному взаимодействию средствами иностранного языка ученые представляют идеальные ситуации общения и описывают подготовку учащихся и студентов в «парниковых условиях». Ученый утверждает, что в реальной жизни каждый человек вступает в межкультурное общение не только в ситуациях «диалога культур». «Не-диалог культур» как один из утилитарных типов взаимоотношений между культурами [23] процветает в современном мире. В этой связи наряду с ситуациями «диалога культур» необходимо обучать учащихся и студентов к взаимодействию в ситуациях «не-диалога культур». Дополнительный перечень межкультурных умений включает в себя следующие: «1) умение уходить от межкультурного конфликта или избегать его; 2) умение подавлять межкультурный конфликт; 3) умение достигать компромисса в межкультурном конфликте; 4) умение убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте» [22, с. 261]. Развитие соответствующих межкультурных умений возможно на основе проблемных культуроведческих заданий и кейсов.

В средней общеобразовательной школе одной из основных целей обучения ИЯ на современном этапе выступает формирование а) иноязычной коммуникативной компетенции и б) межкультурной компетенции¹. В аграрном вузе ввиду внутрипрофильной ориентации обучения цели обучения иностранному языку несколько видоизменяются и усложняются. В соответствии с ФГОС ВО по ряду направлений подготовки аграрного вуза студенты младших курсов изучают два предмета: «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык». В рамках дисциплины «Иностранный язык» студенты продолжают развивать иноязычную коммуникативную и межкультурную компетенции

¹ ФГОС Основного общего образования. М., 2010.

в социально-бытовой и социокультурной сферах общения. На предмете «Профессиональный иностранный язык» вдобавок к предметному содержанию, отражающему социальную и социокультурные сферы общения, добавляется профессионально ориентированное содержание. В этой связи разными методистами предлагались разные термины, объединяющие изучение иностранного языка, подготовку к межкультурному взаимодействию и изучению профессионального иностранного языка». В частности, в работах Е.С. Самойловой [24], Е.М. Егошиной [25], Э.Г. Крылова [7] используется термин «профессиональная коммуникативная компетенция», под которым понимается «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» [7, с. 19]. В работах авторы выделили отдельно предметное содержание обучения иностранному языку (иноязычной коммуникативной компетенции) и профессиональной составляющей. Анализируя эти и другие работы, Ю.В. Токамова [8] предлагает 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» [8, с. 113]. Есть и другие работы, в которых авторы вдобавок к иноязычной профессиональной компетенции включили еще и межкультурную компетенцию, образовав новый конструкт «межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция». Рассмотрим подробнее позиции ученых.

В частности, Л.К. Хахулина [26] рассматривает межкультурную профессиональную коммуникативную компетенцию как часть профессиональной компетенции студентов и определяет ее как «систему качественных характеристик, реализуемых в коммуникативной и профессиональной иноязычной коммуникации, включая широкий культурологический кругозор, тезаурус, соз-

данный суммой профессиональных языковых умений и навыков; высокий уровень творческого мышления, обеспечивающий процессы восприятия» [26, с. 98]. Анализ данного определения показывает неразрывную связь профессиональной (предметной) и иноязычной коммуникативной компетенции, что необходимо для профессиональной иноязычной коммуникации. Однако автор не объясняет, для чего нужна межкультурная составляющая, и как эта составляющая будет отражаться в подготовке к профессиональной коммуникации.

В своих работах О.В. Барышникова [10] также утверждает, что формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции является частью профессиональной подготовки специалистов технического вуза. Автор дает следующее определение этому типу компетенций: «интегративная способность решать профессиональные задачи с использованием ИЯ в рамках диалога культур» и «комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций, представленных в формате умений» [10, с. 12]. Отталкиваясь от определения В.П. Фурмановой [27], согласно которому межкультурная компетенция – это «совокупность фоновых знаний и способность их адекватного применения в условиях определенного культурного контекста на основе сравнения двух и более культур» [27, с. 44], автор предложила рассматривать предметное содержание обучения межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции путем выделения профессиональной составляющей в каждом из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (например, иноязычная профессиональная дискурсивная компетенция, иноязычная профессиональная социальная компетенция), а затем рассматривать межкультурную компетенцию во взаимосвязи с профессиональной. Такое разделение единого конструкта при описании не приносит ничего нового в методику, будто иноязычная профессиональная компетенция и межкультурная компетенция рассматривались отдельно и не соединялись. В этой связи описание некоторых компонентов представляется дискуссионным. Например, непонятно, почему «аффективный компонент межкультурной компетенции» включает наряду с «эмпатией и открытостью, чуткостью к осо-

бенностям иной культуры способности к самореализации и самоопределению» [10, с. 16]. Идет ли здесь речь о профессиональном самоопределении, и какое это имеет отношение к межкультурной компетенции?! В то же время описание когнитивного компонента межкультурной компетенции включает профессиональную сторону межкультурного иноязычного взаимодействия. В любом случае заслугой работы О.В. Барышниковой является одна из удачных попыток соединить и описать как один единый конструкт три компетенции: профессиональную, межкультурную и иноязычную коммуникативную компетенции.

Одна из удачных попыток описать компоненты межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции принадлежит Е.С. Диковой [28]. Под ней автор предлагает понимать «сформированную в ограниченных пределах (определяемых потребностями будущего профессионала, а также условиями обучения) способность к межкультурной коммуникации с коллегой (представителем иной культуры) на языке партнера по общению» [28, с. 66]. В структурном плане компетенция включает два уровня. На первом уровне представлены традиционные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции модели В. Эка [3] через призму профессионального общения. На другом уровне представлена межкультурная составляющая иноязычного профессионального общения через три компетенции: интеркультурную компетенцию – «способность к выявлению, осознанию и интерпретации понятий, норм, правил, составляющих свою или иною профессиональную картину мира»; интракультурную – «способность к созданию собственной профессиональной лингвокультуры»; инокультурную компетенцию – «способность к выявлению, осознанию и интерпретации понятий иной профессиональной лингвокультуры» [28, с. 67]. Предложенное в работе описание межкультурной составляющей не позволяет однозначно сказать, в какой мере межкультурный уровень включает содержание социокультурной компетенции. Однако содержание последней очевидно. Это может быть объяснено тем, что формирование межкультурных умений возможно исключительно на определенном социокультурном материале.

В своей работе И.В. Черняева [11] говорит о межкультурной составляющей профессиональной коммуникативной компетенции. В структурном плане, по мысли автора, профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя «профессиональную составляющую, компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (учебную, социокультурную, речевую, языковую и компенсаторную), когнитивный и аффективный компоненты» [11, с. 53].

В другом исследовании М.А. Краснова [29], рассматривая вопросы формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции будущих переводчиков, выделила ее следующие структурные компоненты: личностный, учебно-познавательный, лингвистический, семантический, текстовый, интерпретативный, межкультурный [29, с. 110]. Часть компонентов данной модели являются традиционными. В частности, учебно-познавательный, лингвистический, текстовый, межкультурный. Другие компоненты реже встречаются в работах исследователей. В частности, личностный компонент. Безусловно, и автор совершенно справедливо отмечает, что личностная компетенция необходима для формирования у студента личностных качеств, которые важны и тесно связаны с формированием профессиональных умений. Вместе с тем считаем, что, несмотря на свою важность, личностная компетенция – это особый вид компетенции обучающихся, который стоит вне конкретного одного предмета обучения и пронизывает весь учебный процесс. В этой связи включение личностной компетенции в состав профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции студентов может быть как обязательным, если автор хочет выделить ее важность в рамках конкретной дисциплины, так и факультативным, если исследователь фокусирует внимание лишь на компетенциях, имеющих отношение к конкретному предмету. Интерпретативная компетенция, безусловно, отражает специфику именно переводчиков и будет в меньшей степени эксплицитно выражена в обучении профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза. М.А. Краснова выделяет семантическую компетенцию, которая по своему описанию созвучна с прагматической компетенцией. Также семантиче-

ская компетенция будет более актуальна для переводчиков, которые выступают «ретрансляторами смысла», для чего им необходимо полное понимание смысла переводимого высказывания.

Анализ этих и других работ, посвященных содержанию обучения профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции, свидетельствует о следующем. Во-первых, все авторы, которые придерживаются этого термина, в структурном плане выделяют предметную, межкультурную и иноязычную коммуникативную компетенции в отдельные блоки. Ни в одной из работ не была показана полная интеграция компонентов межкультурной компетенции (знаний, отношений и умений) в компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Наоборот, межкультурная составляющая пронизывала все выделенные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции путем добавления межкультурной составляющей при описании процесса общения. Предметное содержание обучения, отражающее специфику профиля обучения, также отражалось в описании компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Это еще раз подчеркивает тот факт, что предметная, иноязычная коммуникативная и межкультурная компетенции являются компетенциями разной природы, которые в условиях профессиональной коммуникации находятся в полном взаимодействии друг с другом, развиваются через это взаимодействие, но все-таки являются разными компетенциями.

Во-вторых, при описании моделей иноязычной коммуникативной компетенции ученые придерживаются двух моделей – европейской модели В. Эка [3], которая достаточно проста для понимания и хорошо описана, и отечественной модели И.Л. Бим [4], которая получила широкое распространение в России.

В настоящем исследовании мы выразим свое понимание одной из основных целей обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» – формирования *профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции*. Под данным видом компетенции мы понимаем *способность и готовность студентов использо-*

вать иностранный язык как средство профессионального общения с представителями разных стран и культур с учетом специфики межкультурного взаимодействия, а также средство познания и профессионального развития. В структурном плане межкультурная профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя три блока: профессиональный, межкультурный и иноязычный коммуникативный. В рамках интегрированного предметно-языкового обучения иностранный язык направлен на внутрипрофильную специализацию. Это значит, что в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» студенты будут продолжать формировать свою профессиональную компетенцию в сфере агроинженерии.

Иноязычная коммуникативная компетенция представляет способность и готовность студентов использовать иностранный язык как средство общения, познания и развития. Она будет отражать *профессиональную направленность* обучения и включать в себя несколько компонентов:

- *лингвистический компонент* – владение студентами профессиональной лексикой и особенностями использования грамматических конструкций в профессиональном дискурсе;

- *речевой компонент* – владение студентами видами речевой деятельности в ситуациях профессионального и межкультурного общения;

- *социокультурный компонент* – владение студентами особенностями общения в профессиональной сфере в странах родного и изучаемого языков;

- *компенсаторный компонент* – владение студентами приемами преодоления языковых и информационных пробелов в ситуациях профессионального межкультурного общения;

- *учебно-познавательный компонент* – владение студентами навыками образования и самообразования в профессиональной сфере, в сфере использования иностранного языка и межкультурного общения.

Межкультурная компетенция представляет способность и готовность взаимодействия с представителями разных стран и культур, направленная на установление профессиональных межкультурных контактов, разрешение конфликтных ситуаций в сфере

межкультурного общения, достижение целей межкультурного взаимодействия.

Как уже отмечалось выше, все эти три блока профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции существуют отдельно лишь для описательных целей и находятся в тесной взаимосвязи друг с другом.

В рамках компетентностного подхода также правомерно говорить о формировании профессиональной межкультурной коммуникативной иноязычной компетентности, как о качестве личности. Компетентность является уровневой категорией и включает следующие компоненты:

– *ценностно-мотивационный компонент* – определяется наличием у студентов мотивов и ценностных ориентаций в рамках интегрированного предметно-языкового обучения в ходе дисциплины «Профессиональный иностранный язык» продолжать формировать профессиональные и общепрофессиональные компетенции, продолжать формировать иноязычную коммуникативную компетенцию в социально-бытовой, социокультурной и профессиональной сферах общения от уровня В1 до уровня В2, а также формировать межкультурную компетенцию;

– *когнитивный компонент* – в рамках интегрированного предметно-языкового обу-

чения в ходе дисциплины «Профессиональный иностранный язык» студенты овладевают предметным содержанием (знания в профессиональной сфере) и профессиональными умениями, продолжают формировать межкультурную и иноязычную коммуникативную компетенцию, включая все ее компоненты;

– *коммуникативный компонент* – представляет способность студентов аграрного вуза направления подготовки «Агроинженерия» общаться на иностранном языке на профессиональные темы в ситуациях межкультурного взаимодействия: профессионально верно и иноязычно грамотно излагать свои мысли в ситуациях профессионального межкультурного взаимодействия, обмениваться мнениями, аргументировать свою позицию, отстаивать свои профессиональные интересы, используя языковые средства, использовать иностранный язык как средство профессионального становления и развития;

– *рефлексивный компонент* – представляет способность студентов провести самоанализ и оценить свои успехи и возможные проблемы в обучении по формированию профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции.



Рис. 1. Профессиональная межкультурная иноязычная коммуникативная компетентность студентов

Графически профессиональная межкультурная иноязычная коммуникативная компетентность студентов направления подготовки «Агроинженерия» может быть представлена на рис. 1.

Рис. 1 свидетельствует о том, что предметное содержание пронизывает все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции и в сочетании с ней готовит студен-

тов к использованию иностранного языка в ситуациях профессионального общения с представителями разных стран и культур. Компетентность, как уровневая категория, постепенно повышается по мере дальнейшего формирования иноязычной коммуникативной, межкультурной и профессиональной компетенций студентов.

Список литературы

1. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-47.
2. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // *Language and Communication* / eds. by J.C. Richards, R.W. Schmidt. L.: Longman Publ., 1983. P. 2-27.
3. Ek van J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
4. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2001. № 4. С. 5-7.
5. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 3-7.
6. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
7. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
8. Токмакова Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном 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
9. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 175-185.
10. Барышникова О.В. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как составляющая профессиональной подготовки бакалавра в техническом вузе // *Вестник МГЛУ*. 2013. № 3 (663). С. 9-17.
11. Черняева И.В. Межкультурный компонент профессиональной коммуникативной компетенции бакалавра по профилю «Информационная безопасность» // *Среднее профессиональное образование*. 2016. № 8. С. 51-54.
12. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
13. Hymes D.H. On communicative competence // *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
14. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd edition). N. Y.: McGraw-Hill, 1997.
15. Rivers W. From linguistic competence to communicative competence // *TESOL Quarterly*. 1973. № 5. P. 71-81.
16. Neuner G. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning // *Language Teaching*. 1996. Vol. 29. № 4. P. 234-239. DOI 10.1017/S0261444800008545
17. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
18. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-пресс, 2008.
19. Сысоев П.В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // *Язык и культура*. 2014. № 4 (28). С. 184-202.
20. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки. М.: ИНИОН РАН, 2003.
21. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
22. 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.

23. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988.
24. Самойлова Е.С. Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности экономиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004.
25. Егояшина 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.
26. Хахулина Л.К. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как философская и педагогическая проблема // Педагогический ИМИДЖ. 2016. № 2 (31). С. 97-100.
27. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1994.
28. Дикова Е.С. Содержание и структура межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (20). С. 65-69.
29. Краснова М.А. Формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции при обучении будущих переводчиков // Язык. Культура. Коммуникация. 2018. № 21. С. 109-115.

References

1. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, vol. 1, no. 1, pp. 1-47.
2. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards J.C., Schmidt R.W. (eds.). *Language and Communication*. London, Longman Publ., 1983, pp. 2-27.
3. Ek van J.A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 1986.
4. Bim I.L. Nekotoryye aktual'nyye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam [Some current problems of modern foreign languages teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2001, no. 4, pp. 5-7. (In Russian).
5. Galskova N.D. Mezukul'turnoye obucheniye: problema tseley i sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2004, no. 1, pp. 3-7. (In Russian).
6. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 1997.
7. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzey: 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).
8. Tokmakova Y.V. Formirovaniye professional'noy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov v kachestve tseli obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuzey [Development of professional foreign language communicative competency of students as a goal of foreign language teaching in an agrarian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye 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).
9. Baryshnikov N.V. Professional'naya mezukul'turnaya kommunikatsiya s aktsentom [Professional intercultural communication with accent]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2020, no. 49, pp. 175-185. (In Russian).
10. Baryshnikova O.V. Mezukul'turnaya professional'naya kommunikativnaya kompetentsiya kak sostavlyayushchaya professional'noy podgotovki bakalavra v tekhnicheskoy vuzey [Intercultural professional communicative competence as a component of bachelors' professional competence (technical university)]. *Vestnik MGLU – Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 2013, no. 3 (663), pp. 9-17. (In Russian).
11. Chernyayeva I.V. Mezukul'turnyy komponent professional'noy kommunikativnoy kompetentsii bakalavra po profilu «Informatsionnaya bezopasnost'» [Intercultural component of the professional communicative competence of a bachelor in the field of "Information Security"]. *Sredneye professional'noye obrazovaniye – Secondary Vocational Education*, 2016, no. 8, pp. 51-54. (In Russian).
12. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1965.
13. Hymes D.N. On communicative competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Publ., 1972.
14. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York, McGraw-Hill Publ., 1997.

15. Rivers W. From linguistic competence to communicative competence. *TESOL Quarterly*, 1973, no. 5, pp. 71-81.
16. Neuner G. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. *Language Teaching*, 1996, vol. 29, no. 4, pp. 234-239. DOI 10.1017/S0261444800008545
17. 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).
18. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Multicultural Language Education: Theory and Practice]. Moscow, Glossa-press Publ., 2008. (In Russian).
19. 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).
20. Pluzhnik I.L. *Formirovaniye mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov v protsesse professional'noy podgotovki* [Development Students' Intercultural Communicative Competence in the Process of Vocational Training]. Moscow, Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences Publ., 2003. (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. 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).
23. Kagan M.S. *Mir obshcheniya: Problemy mezhsob'yektnykh otnosheniy* [World of Communication: Problems of Intersubject Relations]. Moscow, Politizdat Publ., 1988. (In Russian).
24. 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).
25. 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).
26. Khakhulina L.K. Mezhkul'turnaya professional'naya kommunikativnaya kompetentsiya kak filosofskaya i pedagogicheskaya problema [Intercultural professional communicative competence as a philosophical and pedagogical problem]. *Pedagogicheskiy IMIDZH* [Pedagogical IMAGE], 2016, no. 2 (31), pp. 97-100. (In Russian).
27. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov (yazykovoy vuz): dis. ... d-ra ped. nauk* [Intercultural Communication and Cultural and Linguistic Pragmatics in the Theory and Practice of Foreign Languages Teaching (Linguistic University). Dr. ped. sci. diss.]. Moscow, Lomonosov Moscow State University, 1994. (In Russian).
28. Dikova E.S. Soderzhaniye i struktura mezhkul'turnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza [Content and structure of intercultural professional communicative competence of technical higher education establishment students]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2013, no. 2 (20), pp. 65-69. (In Russian).
29. Krasnova M.A. Formirovaniye professional'noy mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii pri obuchenii budushchikh perevodchikov [Developing professional cross-cultural communicative competence in training interpreters and translators]. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikatsiya* [Language. Culture. Communication], 2018, no. 21, pp. 109-115. (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 09.03.2020 г.

Поступила после рецензирования 06.04.2020 г.

Принята к публикации 22.05.2020 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 9 March 2020

Reviewed 6 April 2020

Accepted for press 22 May 2020

Особенности психолого-педагогической деятельности специалистов социальной сферы с одинокими матерями и одинокими отцами

**Андрей Константинович ГАЖА, Людмила Александровна РОМАНИНА,
Михаил Иванович СТАРОВ**

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692-372X>, e-mail: ak_gaza@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-6622>, e-mail: r-irina75@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5439-2594>, e-mail: starov@mail.ru

Peculiarities of the psychological and pedagogical activity of social sphere specialists with single mothers and single fathers

Andrey K. GAZHA, Lyudmila A. ROMANINA, Mikhail I. STAROV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692X>, e-mail: ak_gaza@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-6622>, e-mail: r-irina75@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5439-2594>, e-mail: starovmi@mail.ru

Аннотация. В связи с трансформацией социально-экономической обстановки в России произошли серьезные изменения в структуре российской семьи, во взаимоотношениях ее членов, то есть явно наблюдается кризис нашей отечественной семьи, появляются неполные семьи. Проанализированы объективные обстоятельства и субъективные причины появления и существования матерей-одиночек и отцов-одиночек, воспитывающих одного ребенка или нескольких детей. Такая категория неполных семей требует специального подхода в работе психологов, педагогов, медиков и социальных работников. Как показывает анализ источников по проблеме неполной семьи, она теоретически мало проработана, поэтому предметом исследования стали особенности психолого-педагогической деятельности специалистов социальной сферы с одинокими матерями и одинокими отцами. Замечено, что с научной точки зрения интересные данные в отношении матерей-одиночек привел исследователь С.И. Голод, однако показатели 90-х гг. прошлого столетия в настоящее время явно устарели, и возникла необходимость произвести новые изыскания в этом направлении. Возник вполне естественный вопрос: «Можно ли считать одиноких матерей и одиноких отцов, воспитывающих детей без второй половины, семьями?». Приведена аргументация в пользу того, что такое сообщество является семьей, хоть и неполной. Теоретико-методологическими основаниями исследования были философские и психологические подходы (системно-структурный, личностно-ориентированный, субъект-субъектный, ценностно-мотивационный, отношенческий, духовно-нравственный). В исследовании использовались следующие методы: анализ научных источников, наблюдение, интервью, мыслительные операции (анализ, обобщение, структуризация). В результате исследования высвечены причины таких неполных семей, особенности и трудности общения с детьми, в большинстве случаев материальные недостатки, испытывающие каждая мать и каждый отец, воспитывающие одного или нескольких детей. Поэтому педагоги, психологи, медицинские и социальные работники должны учитывать не только типические, но индивидуальные подходы в деятельности с такой категорией неполных семей.

Ключевые слова: семья; неполная семья; отец-одиночка; мать-одиночка; причины; взаимоотношения субъектов; ценностные ориентации; психолого-педагогическая деятельность работников социальной сферы

Для цитирования: Гажга А.К., Романина Л.А., Старов М.И. Особенности психолого-педагогической деятельности специалистов социальной сферы с одинокими матерями и одинокими отцами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 77-85. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-77-85

Abstract. In connection with the transformation of the social and economic situation in Russia, serious changes took place in the structure of the Russian family, in the relations of its members, that is, a crisis of our domestic family is clearly observed, incomplete families appear. We analyze objective circumstances and subjective reasons for the appearance and existence of single mothers and single fathers raising one child or several children. This category of single-parent families requires a special approach in the work of psychologists, teachers, doctors and social workers. As the analysis of sources on the problem of an incomplete family shows, it is theoretically poorly developed, so the subject of our study was the characteristics of the psychological and pedagogical activity of social specialists with single mothers and single fathers. It should be noted that, from a scientific point of view, interesting data regarding single mothers is given by researcher S.I. Golod, however, the indicators of the 90s of the last century are now clearly outdated and there is a need to make new research in this direction. A completely natural question arises: "Can we consider single mothers and single fathers raising children without the second half families?" We argue that such a community is a family, albeit incomplete. The theoretical and methodological foundations of our study were philosophical and psychological approaches (system and structural, personality-oriented, subject and subjective, value and motivational, relational, spiritual and moral. The following methods were used in the study: analysis of scientific sources, observation, interviews, mental operations (analysis, generalization, structuring). As a result of the study, we highlight the reasons for such single-parent families, the features and difficulties of communicating with children, in most cases, material shortage experienced by each mother and each father raising one or more children. Therefore teachers, psychologists, medical and social workers should take into account not only typical, but individual approaches in activities with this category of single-parent families.

Keywords: family; incomplete family; single father; single mother; reasons; relationships of subjects; value orientations; psychological and pedagogical activity of social sphere workers

For citation: Gazha A.K., Romanina L.A., Starov M.I. Osobennosti psikhologo-pedagogicheskoy deyatel'nosti spetsialistov sotsial'noy sfery s odinokimi materyami i odinokimi ottsami [Peculiarities of the psychological and pedagogical activity of social sphere specialists with single mothers and single fathers]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 77-85. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-77-85 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Российская семья – это одна из официальных жизненных микросред, малая социально-психологическая группа, члены которой взаимосвязаны общностью бытовых забот (пища, одежда, обувь, мебель, жилище и т. д.), взаимопомощью и взаимовыручкой в реальной жизнедеятельности, личностной духовно-нравственной ответственностью друг перед другом, удовлетворенностью различных разумных потребностей, в том числе в воспроизводстве потомства, сохранении или увеличении численности населения в России.

К тому же семья организует учебно-воспитательную и образовательную деятельность детей, заботится о здоровье членов семьи, материальном обеспечении всех без исключения членов семьи, реализации личного и общественного потребления, передаче под-

растающему поколению духовно-культурного наследия этноса и т. д.

Можно ли под такое определение подвести семью, состоящую из одной матери и детей или отца и детей? Ведь семья всегда занимала и занимает одно из важнейших мест среди жизненных духовно-действенных ценностей человечества, так как все без исключения люди непосредственно связаны с семьей. Она является естественной и социальной необходимостью и в то же время составной частью жизнедеятельности каждого субъекта России.

Анализ научных отечественных и зарубежных источников по поднятой проблеме свидетельствует о том, что в конце XX и в начале XXI века начались крупные социально-экономические и политические изменения

в России, которые отразились существенным образом на характере взаимоотношений в российских семьях между мужем и женой, между старшим поколением и младшим, то есть в целом в семейной ячейке. В этой связи особый интерес представляет характер развития семьи и семейных взаимоотношений в условиях современного российского общества.

В настоящее время наблюдается кризис семьи, что негативно влияет на демографическую ситуацию в нашей стране. Такую реально существующую ситуацию признают и Президент, и правительство Российской Федерации, об этом свидетельствуют и данные отечественной статистики. Низкая рождаемость, относительно высокая смертность и заболеваемость новорожденных детей, детские болезни, физическая и умственная незрелость подростков, сокращение сроков жизни людей старшего поколения – все это последствия кризиса семейного сообщества как социального института. В стране отсутствует четко, грамотно с научной точки зрения продуманная семейная политика, хотя имеются государственные органы и общественные организации, отвечающие за нее. Жизненные ценности для каждой личности играют крайне важную роль, а их трансформация негативно влияет на процесс семейной жизнедеятельности, в том числе на духовно-нравственное и материальное состояние каждой семьи.

Социально-экономическое равенство полов признает право мужчины и женщины на образование, труд, общественно-политическую деятельность, досуг, а также равенство всех членов семьи. Эти права закреплены Конституцией Российской Федерации¹. Вместе с тем следует обратить внимание на изменившуюся структуру семьи – это, как правило, связано с повышением авторитета того члена семьи, который в большей мере обеспечивает ее жизнедеятельность материально.

В связи с ценностными трансформациями в обществе наблюдаются деформации семейных функций, постепенно меняется как у мужчин, так и женщин отношение к семейной ячейке [1]. Поэтому, изучая различные аспекты семейной жизнедеятельности в современной России и работая с проблемой семейных браков, Ж.В. Горькой, И.Р. Суш-

ковым и Н.С. Козловой, Н.А. Харьковской отмечаются существенные ценностно-жизненные трансформации как в фактической реальности, также и в ее оценках российской общественностью [2–4].

Не для ни кого не секрет, что в настоящее время все чаще стал проявляться признаки кризиса семьи, такие как уменьшение численности официально зарегистрированных браков, резкое увеличение разводов, появление так называемых «гражданских браков» или, если выразиться точнее, сожительства, падение рождаемости и т. д.

Как мы уже отметили выше, в России с начала XXI столетия значительно увеличилось число детей, рожденных вне брака, по сравнению последними десятилетиями XX века. Однако внебрачную рождаемость детей нельзя считать только российским феноменом, подобная тенденция, по мнению З.Х. Каримовой, наблюдается во многих европейских странах, где доля таких рождений превышает 30 %, а в некоторых странах 50 % и выше [5].

Наблюдаются и такие тенденции, как: рождение ребенка-первенца в семье откладывается на более поздний срок, преобладание, так называемых, малодетных семей, резкое увеличение рождаемости внебрачных семей, наличие бездетных семей по разным причинам (нежелание иметь детей в связи с болезнью мужчины или женщины, абортами и т. д.), увеличение числа матерей-одиночек и отцов-одиночек, наличие сиротства и др. О природе сиротства и состоянии этого социального явления в России, а также историко-педагогический анализ его подробно представлен у исследователя О.А. Дорожкиной [6].

Следует заметить, что с научной точки зрения интересные данные по проблемам неполных семей приводит исследователь С.И. Голод [7], однако показатели 90-х гг. прошлого столетия в настоящее время явно изменились, и возникла необходимость провести новые изыскания в этом направлении.

Предметом нашего исследования стали особенности психолого-педагогической деятельности специалистов социальной сферы (педагогов, психологов, социальных работников, медиков, юристов и др.) с одинокими матерями и одинокими отцами.

Целью настоящего исследования является выяснение причин появления неполных

¹ Семейный кодекс Российской Федерации: Официальный текст, действующая редакция. М.: Изд-во «ЭКЗАМЕН», 2005. С. 121.

семей, состоящих из одного родителя – матери или отца – и в соответствии с этим осуществлять профессиональным специалистам социальной сферы индивидуальный или типологический подходы в работе с ними.

Решались следующие задачи:

1) выяснить реальные обстоятельства и субъективные причины, по которым создавалась неполная семья, состоящая из матери-одиночки или отца-одиночки, воспитывающих одного ребенка или нескольких детей;

2) рассмотреть отношение окружающих людей к этой категории семей;

3) определить специфику деятельности с ними специалистов социальной сферы (педагогов, социологов, психологов, медиков, социальных работников и др.).

Методологическими и теоретическими основаниями данного исследования послужили общепсихологические положения о взаимообусловленности социально-экономических и жизненных ценностей. Мы в своем научном поиске опирались на системно-структурный (Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Э.Г. Юдин), личностно-ориентированный (М.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), субъект-субъектный (К.Г. Абульханова, А.В. Брушлинский, И.В. Зимняя, В.В. Селиванов), ценностно-мотивационный (Л.И. Божович, Ж.В. Горькая, А.Г. Здравомыслов), отношенческий (А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, В.Н. Панферов), духовно-нравственный (В.А. Беляева, Н.В. Маслов, М.И. Старов, В.Д. Шадриков) методологический подходы.

В исследовании были использованы следующие психолого-педагогические методы: анализ научных источников, наблюдение, интервью и беседы, мыслительные операции (анализ, обобщение, сравнение, структуризация).

При решении первой задачи нами рассмотрены категории одиноких матерей, воспитывающих одного ребенка или нескольких детей, и причины их появления.

1. Женщина-мать, родившая добровольно по собственному желанию одного или нескольких детей без официального брака с мужчиной и воспитывающая их одна.

2. Мать, воспитывающая одна детей после развода с мужем.

3. Мать-одиночка, воспитывающая одного ребенка или нескольких детей в резуль-

тате удочерения, усыновления, опекуна и т. д.

4. Мать, воспитывающая одного ребенка или нескольких детей после смерти мужа от болезни или несчастного случая.

5. Женщина-мать, родившая ребенка без брака и без предварительного планирования (по беременности) и воспитывающая его одна.

6. Женщина-мать, осуществлявшая суррогатное материнство, а после родов оставила его себе, отказалась отдать заказчиком, или последние, те люди, которые заказали у суррогатной матери рождение для них ребенка, отказались по какой-либо причине взять его у роженицы.

7. Женщина-мать – родившая ребенка после искусственного оплодотворения и воспитывающая его одна.

8. Бывает и такое, что муж с женой берут официально ребенка из детского дома, затем разводятся, а ребенок остается с матерью, которая продолжает его воспитывать одна.

9. Этнические или религиозные разногласия между супругами в отношении рождения детей, и ребенок остается с матерью.

10. Выясняется, что женщина родила ребенка от другого мужчины, а не от официального мужа (доказано ДНК), и муж отказывается от такого ребенка и оставляет мать одну воспитывать его.

11. Следует отметить роль религии, веры в Бога, которая не позволила сделать аборт, так как прерывание беременности таким способом в любой религии считается умышленным убийством ребенка в утробе матери.

Далее рассмотрим несколько причин или случаев, по которым мужчина становится отцом-одиночкой.

1. Жена умирает от болезни или во время родов, и мужчина один воспитывает ребенка или нескольких детей.

2. Жена погибает во время дорожно-транспортного происшествия, других несчастных случаев (пожаров, наводнений, крушений самолетов или вертолетов, землетрясений, в горах, на воде и т. д.), и детей воспитывает отец.

3. Бывает и такое, что роженица оставляет новорожденного в родильном доме, и отец забирает дитя и воспитывает его один.

4. Наблюдения также показывают, что отец один воспитывает детей и тех случаях, когда жена употребляет спиртное и становится алкоголичкой или наркоманкой.

5. Женщина-мать уходит от мужа к другому мужчине, и дети остаются жить с отцом.

6. Мать сажают в тюрьму за совершенное преступление, и все заботы о детях ложатся на отца-одиночку.

7. Мужчина взял ребенка из детского дома – официально усыновил его или оформил опеку и стал отцом-одиночкой.

8. После развода по этническим традициям, например на Кавказе или в некоторых зарубежных странах, дети остаются с отцом, и он занимается их воспитанием.

При решении второй задачи нами был проведен опрос мужчин ($n = 22$) и женщин ($n = 29$) из ближайшего окружения матерей-одиночек и отцов-одиночек для выяснения их отношений к таким матерям и отцам. Результаты опроса приведены в табл. 1.

Анализ данных табл. 1 свидетельствует о том, что мужчины к таким семьям относятся более позитивно и с одобрением 68,18 % к матерям-одиночкам и 72,29 % к отцам-одиночкам; женщины – соответственно также адекватно относятся 62,07 и 69,0 %; а вот негативно и с осуждением относятся малое число женщин 13,79 и 6,9 %, и мужчин 18,19 и 9,08 %; безразличными к таким семьям оказались совсем единицы интервьюированных.

Далее подробнее остановимся на характеристиках некоторых типов матерей-одиночек. Особый интерес к данной категории матерей вызван тем, что реальная модель репродуктивного поведения одиноких матерей – родивших вне официального брака представляет собой ориентацию ее на не полный семейный образ жизни заранее. Она недооценивает все ценности и смыслы существования полной семьи – это как бы недоступно сознанию и мировоззрению незамужних женщин. Причины рождения ребенка вне брака могут быть самые разные. Так, одни женщины считают, что никак не могут выйти замуж, а возраст для деторождения критический; другие желают родить ребенка после развода с мужем, как бы в утешение себе или в отместку бывшему мужу; третьи считают бывшего мужа семейной обузой, не способным жить в семье, так как он не обеспечивал ни себя, ни жену материально, не помогал в ведении домашнего хозяйства и т. д.

Для того чтобы специалисты социальной сферы могли эффективно работать с этой категорией матерей-одиночек, важно понять суть происходящего в российском обществе, выявить причины и тенденции, закономерности и механизмы, лежащие в основе этого относительно нового демографического явления, а главное уяснить природу репродуктивного поведения женщин, решивших или вынужденных родить детей в незарегистрированном официально браке. Известно, что

Таблица 1

Отношения к матерям-одиночкам и отцам-одиночкам женщин ($n=29$) и мужчин ($n=22$) из близкого их окружения

Характер отношений	Отношение к одиноким							
	матерям				отцам			
	женщины		мужчины		женщины		мужчины	
	абс. величина	%	абс. величина	%	абс. величина	%	абс. величина	%
Позитивно с явным одобрением	18	62,07	15	68,18	20	69,0	17	77,29
Снисходительно, посмотрим, что из этого получится	7	24,14	4	18,19	5	17,20	2	9,08
Безразлично – это нас не касается, это их личное дело	0	0	1	4,55	2	6,90	1	4,55
Негативно, с неодобрением и даже с осуждением	4	13,79	2	9,08	2	6,90	2	9,08
Итого	29	100	22	100	29	100	22	100

рождаемость зависит от репродуктивных действий мужчин и женщин, регулируемых их духовно-нравственными или религиозными, этническими ценностями, жизненными установками, мотивами желаемого деторождения. «Современные объяснения процессов рождаемости уже немыслимы без обращения демографов к социальной природе внебрачной рождаемости с позиций репродуктивного поведения одиноких матерей», – считает исследователь Е.С. Пронская [8, с. 56].

И все-таки одинокие женщины, сделавшие свой выбор в пользу рождения или усыновления (удочерения) ребенка, все же в большей или меньшей мере уже в самом начале были ориентированы на семейные ценности, и в их ценностно-смысловой сфере будущие дети занимали достаточно высокое место. Принятое решение стать одинокой матерью принималось ею вопреки мнению многих людей из «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому). Некоторые близкие люди снисходительно или даже позитивно относятся к такому решению и поступку взрослой женщины. Желание стать матерью-одиночкой побуждает женщину к серьезным личностным изменениям и повышенным требованиям, прежде всего, к самой себе во взаимоотношениях с ребенком, к окружающим людям и даже к своим профессиональным и хозяйственным делам.

Современной одинокой матери или одиному отцу предлагается создавшимися жизненными обстоятельствами новая модель поведения совершенно во всем. В большем познании о способах ухода за ребенком, как его обслуживать, как с ним общаться. Так, Р.М. Грановская и И.М. Никольская пишут: «При этом практически все взрослые знают, как можно уберечь ребенка от болезни: следить, чтобы не простыл, не попал в опасную для жизни ситуацию, соблюдал режим питания, труда и отдыха, правила личной гигиены. В то же время многие из них смутно представляют, как сохранить душевное здоровье детей, помочь им быть эмоционально стабильными, самостоятельными, ответственными, умеющими решать свои проблемы, уважающими себя и других, гармонично развитыми. Не все взрослые люди способны разобраться в себе, своих жизненных трудностях и связанных с ними переживаниях, что уж тут говорить о детях» [9, с. 209]. Сказан-

ное этими авторами непосредственно касается одиноких матерей и отцов. Так как матери-одиночке трудно привить мужские навыки мальчикам, им не хватает мужской заботы. А отцам-одиночкам при воспитании девочек не хватает материнской ласки, мудрости, навыков личной гигиены, полового воспитания.

Кроме этого, как вести себя в новой обстановке одиноким матерям и отцам по реализации полнокровной жизни в духовно-нравственном, профессиональном плане и в деле экономической независимости? Дотаций, выделяемых от государства на ребенка, не хватает для полноценного обеспечения питанием, одеждой, обувью, школьными принадлежностями, игрушками и другими средствами первой необходимости. Если у родителя отца или матери была перспектива профессиональной карьеры, то с появлением ребенка возникает новая социально-жизненная ситуация. У таких родителей появляются новые жизненные установки, обязанности, права, потребности, представления о новых ценностно-жизненных ориентациях [10; 11]. У одиноких матерей и отцов возникает необходимость активного совмещения семейных и профессиональных ролей. При необходимости им требуется постоянная помощь (няня, родственники, друзья и знакомые, врачи, психологи, работники социальной службы, педагоги).

Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Неоспоримо, что семья – это социальная ячейка нашего российского общества. Роль гармоничной семьи велика в социально-экономическом и политическом развитии нашей страны. Однако надо признать, что в связи с коренной перестройкой жизнедеятельности в России произошла и происходит в настоящее время трансформация семьи. Следует отметить существование множества разнообразных семейных ячеек. Так, есть семьи бездетных, состоящих только из мужа и жены, малодетные – с одним или двумя детьми (однополыми или разнополыми), многодетные – с тремя и более детьми одного или разных полов, встречаются также семьи, в которых имеются дети-инвалиды детства или дети стали инвалидами в результате болезни, или как следствие несчастного случая.

2. Следует отметить наличие неполных семей, к которым мы относим семьи, состоящие из одного родителя и одного или нескольких детей, так называемые матери-одиночки и отцы-одиночки. И существование таких специфических семей надо признать как реальность нашего российского бытия. Некоторые объективные обстоятельства и субъективные причины появления таких неполных семей рассмотрены в нашей статье.

3. Отношение в обществе к таким категориям семей неоднозначно со стороны субъектов (мужчин и женщин) из их близкого окружения. Одни субъекты осуждают такую мать или отца, считают, что невозможно воспитать одному родителю полноценного гражданина и патриота для своей страны, по их мнению, как показали беседы с ними, лучше было бы отдать детей в детский дом или приемным родителям. Другие субъекты относятся к таким матерям и отцам снисходительно, говоря: «посмотрим, что из этого получится». Третьи одобряют одиноких матерей и отцов, считают их нормальной семьей и даже героически настроенной, так как им на жизненном пути придется преодолевать много трудностей и в социальном, и в экономическом отношении. Четвертые субъекты пытаются понять жизненные кредо, духовно-нравственные ценности одиноких матерей и отцов, предпринявших по сложившимся обстоятельствам такие гражданские и родительские обязанности и высокую ответственность по рождению и воспитанию детей.

4. Такова истина нашей современной действительности в России. Надо принимать

ее такой, какая она есть в реальности, оказывать всемерную поддержку и, если потребуется, помочь таким семьям в социально-экономическом, духовно-нравственном и материальном аспектах не только со стороны государства, общественности, а и непосредственно со стороны специалистов-профессионалов социальной сферы – педагогов, психологов, медиков, юристов, социальных работников, а при необходимости психотерапевтов, неврологов, психиатров. А для этого необходимо хорошо знать следующие особенности: материальные, духовно-нравственные, бытовые, психологические взаимоотношений в семье, состояние здоровья каждого члена семьи т. д. Помочь родителю в познании физиологических, гигиенических, психолого-педагогических основ детской и возрастной психологии, этики взаимоотношения и поведения субъектов в общественных местах, дома и хотя бы элементарных основ медицинских знаний. А если у кого-то из детей есть врожденная или приобретенная инвалидность или отклонения в психическом развитии, то необходима постоянная помощь врачей разного профиля. В разрешении житейских и имущественных вопросов нужна помощь специалистов юриспруденции.

Так как рассматриваемая нами проблема очень существенная и широкая, то мы не смогли раскрыть многих вопросов, связанных с семьей, состоящей из родительницы бабушки или родственницы, приемных родителей, воспитывающих одного или нескольких детей. На исследование этой проблемы будет направлена перспектива нашего дальнейшего научного поиска.

Список литературы

1. *Здравомыслов А.Г.* Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 131 с.
2. *Горькая Ж.В.* Психология ценности. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. 92 с.
3. *Сушков И.Р., Козлова Н.С.* Семья как коллективный субъект в системе взаимоотношений личности // Ценностные трансформации в психологии отношений: теория, социальная практика и перспективы: материалы 7 Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.А. Зобков. Владимир: ГОУ ВПО ВлГУ, ВИПКРО: Собор, 2010. С. 115-119.
4. *Харькова Н.А.* Семейные ценности как условия развития ответственного отношения молодежи к вступлению в брак // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2010. С. 134-138.
5. *Каримова З.Х.* Жизненные ценности одиноких матерей // Социологические исследования. 2007. № 6 (278). С. 131-134.
6. *Дорожкина О.А.* Сиротство в России: историко-педагогический анализ. Тамбов, 2000. 51 с.
7. *Голод С.И.* Семья и брак: историко-социологический анализ. М., 1990.
8. *Пронская Е.С.* Почему нас все меньше? // Человек и труд. 2001. № 4.

9. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. СПб: Знание, 1999. 352 с.
10. Позднякова Т.Н. Изучение установок родителей и их влияния на процесс гендерной социализации ребенка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 1 (105). С. 123-127.
11. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: кн. для педагогов и родителей. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2009. 273 с.

References

1. Zdravomyslov A.G. *Potrebnosti. Interesy. Cennosti* [Needs. Interests. Values]. Moscow, Politizdat Publ., 1986. 131 p. (In Russian).
2. Gorkaya Z.V. *Psikhologiya tsennosti* [Psychology of Value]. Samara, "Samara university" Publ., 2014, 92 p. (In Russian).
3. Sushkov I.R., Kozlova N.S. Sem'ya kak kollektivnyy sub'yekt v sisteme vzaimootnosheniy lichnosti [Family as a collective subject in the system of personality relationships]. In: Zobkov V.A. (executive ed.). *Materialy 7 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tsennostnyye transformatsii v psikhologii ot-nosheniy: teoriya, sotsial'naya praktika i perspektivy»* [Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference "Value Transformations in the Psychology of Relations: Theory, Social Practice and Prospects"]. Vladimir, Vladimir State University, Vladimir Institute for the Development of Education named after L.I. Novikova, Sobor Publ., 2010, pp. 115-119. (In Russian).
4. Kharkova N.A. Semeynnye tsennosti kak usloviya razvitiya otvetstvennogo otnosheniya molodezhi k vstupleniyu v brak [Family values as conditions for the development of a responsible attitude of young people to marriage]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Prakticheskaya psikhologiya: ot fundamental'nykh issledovaniy do innovatsiy»* [Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference "Practical Psychology: from Basic Research to Innovation"]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2010, pp. 134-138. (In Russian).
5. Karimova Z.K. Zhiznennyye tsennosti odinokikh materey [Life values of single mothers]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies], 2007, no. 6 (278), pp. 131-134. (In Russian).
6. Dorozhkina O.A. *Sirotstvo v Rossii: istoriko-pedagogicheskiy analiz* [Orphanhood in Russia: a Historical and Pedagogical Analysis]. Tambov, 2000, 51 p. (In Russian).
7. Golod S.I. *Sem'ya i brak: istoriko-sotsiologicheskiy analiz* [Family and Marriage: Historical and Sociological Analysis]. Moscow, 1990. (In Russian).
8. Pronskaya E.S. Pochemu nas vse men'she? [Why are there fewer of us?]. *Chelovek i trud* [Person and Labor], 2001, no. 4. (In Russian).
9. Granovskaya R.M., Nikolskaya I.M. *Zashchita lichnosti: psikhologicheskiye mekhanizmy* [Personal Protection: Psychological Mechanisms]. St. Petersburg, Znaniye Publ., 1999, 352 p. (In Russian).
10. Pozdnyakova T.N. Izucheniye ustanovok roditeley i ikh vliyaniya na protsess gendernoy sotsializatsii rebenka [Study of attitudes of parents and their influence on process of gender socialization of child]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 1 (105), pp. 123-127. (In Russian).
11. Tseluyko V.M. *Psikhologiya neblagopoluchnoy sem'i: kniga dlya pedagogov i roditeley* [Psychology of a Dysfunctional Family: Book for Teachers and Parents]. Moscow, VLADOS-PRESS Publ., 2009, 273 p. (In Russian).

Информация об авторах

Гажа Андрей Константинович, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой психиатрии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ak_gaza@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692-372X>

Романина Лариса Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: r-irina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-6622>

Information about the authors

Andrey K. Gazha, Candidate of Pedagogy, Head of Psychiatry Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ak_gaza@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692-372X>

Larisa A. Romanina, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: r-irina75@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-6622>

Старов Михаил Иванович, доктор педагогических наук, профессор, профессор-консультант кафедры социальной и возрастной психологии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: starovmi@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5439-2594>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Гажа Андрей Константинович

E-mail: ak_gaza@mail.ru

Поступила в редакцию 18.02.2020 г.

Поступила после рецензирования 16.03.2020 г.

Принята к публикации 20.03.2020 г.

Mikhail I. Starov, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor-Consultant of Social and Age Psychology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: starovmi@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5439-2594>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Andrey K. Gazha

E-mail: ak_gaza@mail.ru

Received 18 February 2020

Reviewed 16 March 2020

Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-86-93
УДК 37.035+347.157

Социальная активность подростка как фактор его социального здоровья

Игорь Ашотович АКОПЯНЦ¹, Андрей Юрьевич КУРИН²

¹ГБУ ЦССВ «Школа циркового искусства им. Ю.В. Никулина»
109378, Российская Федерация, г. Москва, Волгоградский пр-т, 169, корп. 2
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru
²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>, e-mail: kurinandrey@mail.ru

Social activity of an adolescent as a factor of its social health

Igor A. AKOPYANC¹, Andrey Y. KURIN²

¹Y.V. Nikulin School of Circus Art
169/2 Volgogradskiy Ave., Moscow 109378, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru
²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>, e-mail: kurinandrey@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ понятий «социальное здоровье» (с опорой на социоцентрический, утилитарный, медико-социальный подходы), рассмотрено понятие «социальная активность»; приведены данные исследований, отражающие взаимосвязь социального здоровья подростков и их социальной активности. В процессе анализа сделан вывод о том, что социальная активность подростка выступает в качестве одного из главных факторов его социального здоровья, способствуя развитию у него социально значимых знаний, умений и навыков, необходимых для их самореализации и социальной адаптации в обществе, отражает его стремление и способность к построению взаимоотношений с окружающими, включенность личности подростка в социум. В процессе проводимого анализа сделан вывод, что одной из главных задач развития личности подростка является формирование гармоничных отношений подростка с обществом, то есть развитие его социального здоровья, которое возможно только при условии включения подростка в активную деятельность по освоению социальных норм, правил, ценностей, обязанностей, где он бы выступал не просто наблюдателем, а активным участником происходящего. С целью эмпирического изучения влияния социальной активности на социальное здоровье подростка было проведено предварительное исследование, в котором приняли участие воспитанники подросткового возраста Государственного бюджетного учреждения г. Москва Центра содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства им. Ю.В. Никулина» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москва.

Ключевые слова: социальное здоровье; социальная активность; подростки; социальный опыт; социализация

Для цитирования: Акопянц И.А., Курин А.Ю. Социальная активность подростка как фактор его социального здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 86-93. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-86-93

Abstract. We analyze the concepts of “social health” (based on sociocentric, utilitarian, medical and social approaches), consider concept of “social activity”; research data reflecting the relationship between the social health of adolescents and their social activity are presented. In the process of analysis, we conclude that the social activity of the adolescent acts as one of the main factors of his social health, contributing to the development of socially significant knowledge, skills necessary for their self-realization and social adaptation in society, reflects his desire and the ability to

build relationships with others, the inclusion of the personality of a adolescent in society. In the process of the analysis, we conclude that one of the main tasks of developing an adolescent's personality is the formation of harmonious relations between an adolescent and society, that is, the development of his social health, which is possible only if the adolescent is included in active work on the development of social norms, rules, values, duties, where he would act not just as an observer, but as an active participant in what is happening. In order to empirically study the impact of social activity on the adolescent's social health, a preliminary study was conducted in which adolescents from the Moscow State Budgetary Institution of Family Education Promotion Center "Y.V. Nikulin School of Circus Art" of the Moscow Department of Labor and Social Protection.

Keywords: social health; social activity; adolescents; social experience; socialization

For citation: Akopyanc I.A., Kurin A.Y. Sotsial'naya aktivnost' podrostantka kak faktor ego sotsial'nogo zdorov'ya [Social activity of an adolescent as a factor of its social health]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 86-93. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-86-93 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время вопрос о социальном здоровье подрастающего поколения является актуальным, так как исследователи все чаще отмечают у данной категории разного рода нарушения, обусловленные в том числе несформированностью у подростков навыков и умений социального взаимодействия. Особую группу среди них составляют подростки, воспитывающиеся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, социальное здоровье которых имеет свою специфику и нуждается в непрерывном развитии и поддержке со стороны широкого круга специалистов: педагогов, психологов, дефектологов, социальных педагогов и т. д.

Большое влияние на социальное здоровье подростков оказывают факторы, способствующие его развитию, одним из которых выступает социальная активность. Однако прежде, чем мы перейдем к рассмотрению социальной активности как фактора социального здоровья подростка, проанализируем сущность понятий «социальное здоровье», «социальная активность».

Социальное здоровье, как категория, в последние годы и в практике, и в научных исследованиях встречается все чаще. Причем понятие это имеет признаки как общественного, так и индивидуального здоровья, то есть его можно рассматривать в широком и узком смысле слова, и относится оно как к населению страны в целом, так и к индивиду, личности.

В научной литературе существуют различные подходы к определению «социального здоровья»: социотрихический, утилитарный, медико-социальный.

Представители первого подхода – социотрихического (А.И. Анисимов, Л.А. Байкова, А.М. Изуткин) рассматривают социальное здоровье исходя из взаимоотношений личности с социумом. Так, Л.А. Байкова пишет, что социальное здоровье представляет собой гармонию между личностными смыслами, деятельностью и общением человека, которая способствует позитивному развитию личности и общества [1].

Авторы утилитарного подхода (Т.Б. Соколова, Н.К. Тихомирова, Э. Фромм) считают, что социальное здоровье заключается в самореализации личности в социальных отношениях. Согласно взглядам Н.К. Тихомировой, социальное здоровье – это средство жизнеобеспечения семьи, выбор самореализации человека в обществе [2].

С точки зрения медико-социального подхода и с опорой на исследования Л.В. Колпина, С.И. Троицкой, социальное здоровье представляет собой совокупность личностных характеристик, обеспечивающих индивиду гармонию взаимодействие с социальной средой [3].

Помимо данных подходов, интересна позиция Л.В. Мардахаева [4], который выделяет основные компоненты социального здоровья подрастающего поколения: аксиологический (духовно-нравственные основы личности); когнитивный (технологии и методы социально значимой деятельности, определяющие гражданскую позицию ребенка); поведенческий (устойчивость к воздействию факторов риска среды, повседневность самовыражения гражданской позиции).

Анализ представленных выше определений позволяет сделать вывод, что социальное

здоровье человека напрямую связано с его отношениями в социуме, именно их адекватность и гармоничность отражают уровень социального здоровья личности.

Социальное здоровье подростка, в нашем понимании, тесно связано с таким понятием, как «социальная активность подростка», так как отражает его стремление и способность к построению взаимоотношений с окружающими, включенность личности подростка в социум.

По мнению А.А. Кратко, социальная активность – это системное социальное качество личности, в котором выражается и реализуется ее глубина и полнота связей с социумом [5].

В свою очередь, С.Л. Комарова под социальной активностью понимает системное образование, характеризующееся проявлением интенсивности освоения совокупности имеющихся в обществе потенциальных возможностей для достойной жизнедеятельности и участия в развитии общества [6].

Социальная активность, с точки зрения В.Г. Маралова, – это действия, способы поведения, связанные с принятием, преобразованием или новым формулированием общественной задачи, обладающей просоциальной ценностью [7].

С точки зрения данной позиции [7], в результате социальной активности личности осуществляется выход за пределы непосредственно данной ситуации, осознается социальный смысл решения общественной задачи, идет процесс соотнесения с ней собственного «я» личности, доминирует внутренняя мотивация, выражающая позицию субъекта. В итоге человек принимает на себя определенные обязательства, становится субъектом ответственности и добивается значимых результатов.

Интересна позиция А.В. Мудрика, который утверждает, что социальная активность личности проявляется в формировании системы знаний, умений, навыков личности, которые позволяют ей полноценно и эффективно функционировать в обществе, взаимодействовать с социумом. К таким знаниям и умениям А.В. Мудрик относит знания личности об окружающей действительности, о нормах и правилах поведения в обществе, понимание базовых ценностей взаимоотно-

шений между людьми, коммуникативные умения [8].

На основании приведенных определений можно сказать, что социальная активность – это системное личностное образование, отражающее глубину взаимоотношений человека с обществом и позволяющее усваивать и реализовывать заложенные в социуме возможности развития личности.

Социальная активность реализуется посредством социально-полезных действий, возникших вследствие развития мотивов социально-значимой деятельности. Последняя формируется в процессе освоения личностью социальной среды, через обогащение социальных связей личности, познание общественных явлений и процессов, общения человека с другими людьми.

Говоря про взаимосвязь социального здоровья подростка с социальной активностью подростка, многие ученые (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн и др.) отмечают, что социальное здоровье выступает мерой социальной активности человека, его деятельностного отношения к миру [9].

Похожие взгляды прослеживаются в трудах А.В. Мудрика [8], который считает, что социальная активность, наряду с семьей, обществом, состоянием экономики является фактором социального здоровья подростков, который во многом обуславливает усвоение им норм и ценностей общества, реализацию потребности в самореализации.

Социальная активность подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как отмечает в том числе И.И. Мамайчук [10], имеет особое значение в контексте их социального здоровья, и так как их социальное развитие имеет ряд особенностей: узкий кругозор в отношении окружающего природного и социального мира, недостаточный уровень развития коммуникативных навыков, ограниченность контактов со взрослыми и сверстниками, недоступность для понимания многих культурных и исторических ценностей общества, трудности в развитии самосознания и реализации своих потребностей и т. д.

В связи с перечисленными особенностями одной из главных задач развития личности подростка в условиях организаций для

детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является формирование гармоничных отношений подростка с обществом, то есть развитие его социального здоровья возможно только при условии включения подростка в активную деятельность по освоению социальных норм, правил, ценностей, обязанностей, где он бы выступал не просто наблюдателем, а активным участником происходящего.

Л.С. Выготский также считает, что опыт, полученный подростком в процессе взаимодействия с окружающими, выступает в качестве основополагающего компонента социального развития и здоровья подростка. В ходе расширения социального опыта, который достигается путем его включения в разные виды деятельности, подросток постепенно овладевает новыми знаниями о себе, об окружающем мире, особенностях взаимоотношений между людьми, что и составляет основу социального здоровья личности [11].

Социальная активность подростка способствует формированию у подростков способности к общению и взаимодействию с окружающими, что положительно сказывается на понимании подростком своих возможностей, их реализации в обществе. Если подросток систематически взаимодействует со сверстниками, взрослыми, принимает участие в различных мероприятиях общественного характера (национальные праздники, памятные даты, экскурсии и др.), то, помимо расширения его социального опыта, происходит усвоение им значимых ценностей общества, понимание норм поведения в нем, возможностей для самореализации в будущем. Именно социальная активность, с точки зрения Л.И. Акатова [12], составляет основу его будущего самоопределения в профессиональной деятельности, ведь знакомство с миром потенциальных профессий, которое происходит в ходе специально организованных встреч с представителями разных профессий или экскурсий на предприятия, помогает понять подростку, кем бы он мог работать в будущем, а следовательно, как войти в общество и стать для него полезным.

Л.М. Шипицына также считает, что социальная активность подростка, с одной стороны, помогает ему самореализоваться в обществе как личности, с другой стороны, стать полноценным членом общества, что и

составляет основу социального здоровья. Л.М. Шипицыной было проведено исследование уровня социального здоровья подростков, в котором приняли участие две группы испытуемых: подростки, которые вели активную социальную жизнь (учились в классе вместе с другими детьми, участвовали в различных кружках и секциях, посещали праздники и мероприятия города (День Победы, Новый год, Рождество и др.), и подростки, которые большую часть времени проводили дома (находились на домашнем обучении, практически не посещали различные мероприятия). В ходе исследования ученый выявила, что подростки первой группы имели более высокий уровень социального здоровья, что проявлялось в знании ими основных норм и правил поведения в обществе, понимании некоторых ценностей (доброта, любовь), более развитом умении устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками. Подростки, относящиеся ко второй группе, напротив, имели низкий уровень социального здоровья, что выражалось в отсутствии у них знаний о нормах общественной жизни, трудностях во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [13]. В соответствии с данными, полученными Л.М. Шипицыной, можно утверждать, что чем выше уровень социальной активности подростка, тем выше уровень его социального здоровья.

С.И. Зыряновой также было проведено исследование [14] социального здоровья подростков, в котором приняли участие 50 подростков социально-реабилитационного центра. В ходе исследования выяснилось, что уровень социального здоровья подростков напрямую связан с уровнем их социальной активности. Первоначально ею была проведена диагностика уровня социального здоровья подростков, после чего разработана и реализована с группой подростков программа развития социального здоровья, которая предусматривала расширение знаний подростков об их правах, обязанностях в обществе через просмотр фильмов, проигрывание ситуаций, через организацию встреч специалистов учреждений культуры и спорта с подростками с последующими экскурсиями в соответствующие учреждения, через знакомство с основными памяtnыми датами для нашей страны путем включения их в праздни-

ные концерты и мероприятия, через проведение групповых занятий по развитию ценностей добра, взаимопомощи, формированию коммуникативных навыков участников в ходе тренинговых занятий. После реализации программы развития социального здоровья С.И. Зыряновой была проведена повторная диагностика уровня развития социального здоровья подростков, в ходе которой было выявлено, что уровень социального здоровья подростков стал выше после включения подростков в активную социальную жизнь, с расширением их социального опыта.

То есть проведенный анализ указывает на то, что социальная активность подростка выступает в качестве одного из главных факторов его социального здоровья, способствуя развитию у него социально значимых знаний, умений и навыков, необходимых для их самореализации и социальной адаптации в обществе.

С целью эмпирического изучения влияния социальной активности на социальное здоровье подростка нами было проведено исследование, в котором приняли участие воспитанники подросткового возраста Государственного бюджетного учреждения г. Москва Центра содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства им. Ю.В. Никулина» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москва в количестве 60 человек. В качестве вводного этапа эксперимента для изучения взаимосвязи социальной активности подростка с уровнем его социального здоровья мы использовали методику изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова и тест коммуникативных умений Л. Михельсона, которые, с одной стороны, позволяют оценить уровень развития коммуникативных умений подростков и, одновременно с этим, оценить уровень их социальной активности. Рассмотрим полученные нами в ходе исследования результаты. В процессе применения методики изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова нами было выявлено, что среди подростков Центра, принявших участие в исследовании, уровни их социальной активности распределились следующим образом:

– высокий уровень социальной активности свойственен 9 воспитанникам (15 %), который характеризуется стремлением под-

ростка к взаимодействию с окружающими, пониманием необходимости оказания им помощи (в соответствующих ситуациях), осознанием себя частью окружающего природного и социального мира, активным участием в социально-трудовой деятельности;

– средний уровень социальной активности наблюдается у 19 воспитанников (31,6 %), при котором подросток принимает участие в жизни общества по просьбе взрослого, имеет элементарные представления об оказании помощи нуждающимся, понимает, что является частью окружающего природного и социального мира, но не предпринимает усилий по сохранению природы и активному включению в социальную жизнь общества;

– низкий уровень социальной активности свойственен 32 воспитанникам (53,3 %), который характеризуется отсутствием стремления подростков к эффективному взаимодействию с социумом, проявляет безразличие к окружающим в ситуации, когда им требуется помощь, не осознает себя частью природы и общества, не принимает участие в социально-трудовой деятельности.

Результаты изучения социальной активности подростков, полученные в ходе применения методики изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова, показали, что большая часть подростков имеет недостаточный уровень социальной активности, что может негативно отражаться на их личностном и социальном развитии, представляя трудности для освоения социальных ролей, полноценного функционирования личности в обществе.

Обратимся к результатам изучения коммуникативных умений воспитанников подросткового возраста, полученных в ходе применения теста коммуникативных умений Л. Михельсона, который направлен на анализ умений оказывать и принимать знаки внимания от сверстника; умений реагировать на справедливую и несправедливую критику; умений реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; умений обратиться к сверстнику с просьбой; умений самому оказать сочувствие, поддержку; умений вступить в контакт с другим человеком, контактность. Рассмотрим результаты изучения сформированности каждого из перечисленных умений у подро-

стков: умение оказывать и принимать знаки внимания от сверстника сформировано у 30 подростков (50 %); умение реагировать на справедливую и несправедливую критику сформировано у 6 подростков (10 %); умение реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника сформировано у 40 подростков (75 %); умение обратиться к сверстнику с просьбой сформировано у 21 подростка (35 %); умение самому оказать сочувствие, поддержку сформировано у 21 подростка (25 %); умение вступить в контакт с другим человеком, контактность сформировано у 19 подростков (31,6 %).

По результатам теста коммуникативных умений Л. Михельсона можно сказать, что у большей части подростков Центра (особенно недавно поступивших) перечисленные умения сформированы недостаточно, что вызывает у них ряд трудностей в процессе социализации. Необходимо отметить, что у тех подростков, у которых отмечается несформированность коммуникативных умений, анализируемых по тесту Л. Михельсона, наблюдается и низкий уровень социальной активности по методике

изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сказать, что социальная активность напрямую связана с социальным здоровьем подростка, так как отражает его стремление и способность к построению взаимоотношений с окружающими, включенность личности подростка в социум.

Таким образом, социальная активность подростка представляет собой действия подростка, направленные на усвоение им социального опыта, с целью успешной самореализации и социализации, что позволяет личности подростка сохранять и развивать социальное здоровье через организацию гармоничных отношений с окружающей действительностью. Социальная активность подростка является первостепенным фактором его социального здоровья, так как обеспечивает расширение кругозора подростков в отношении окружающей социальной среды, способствует развитию у них коммуникативных умений и навыков, усвоению норм и правил поведения в обществе, базовых человеческих ценностей и др.

Список литературы

1. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи // Известия Российской академии образования. 2009. № 3. С. 122-136.
2. Тихомирова Н.К. Социальное здоровье школьников – условие, ориентир и результат реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения. URL: http://old.iro.yar.ru/fgos/tikhomirova_orman.htm (дата обращения: 13.02.2020).
3. Трошцкая С.И. Здоровье человека как социокультурный феномен: дис. ... канд. филос. наук. СПб.: Речь, 2004. 196 с.
4. Мардахаев Л.В. Социальное здоровье подрастающего поколения и необходимость его формирования // Педагогическое образование и наука. 2016. Вып. 5. С. 67-71.
5. Кратко А.А. Социология. Харьков: Изд-во «Константа», 1996. 192 с.
6. Комарова С.Л. Оптимизация отношений субъектов политической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 29 с.
7. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002. 256 с.
8. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2005. 312 с.
9. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3 (20). С. 17-21.
10. Мамайчук И.М. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии. СПб.: Речь, 2000. 128 с.
11. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1983. 543 с.
12. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: ВЛАДОС, 2003. 189 с.
13. Шитицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 265 с.
14. Зырянова С.И. О социализации детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. 2015. № 6. С. 43-54.

References

1. Baykova L.A. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy issledovaniya sotsial'nogo zdorov'ya detey i uchashcheysya molodezhi [Theoretical and methodological foundations of the study of the social health of children and students]. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [News of the Russian Academy of Education], 2009, no. 3, pp. 122-136. (In Russian).
2. Tikhomirova N.K. *Sotsial'noye zdorov'ye shkol'nikov – usloviye, oriyentir i rezul'tat realizatsii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov nachal'nogo obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya* [The Social Health of Schoolchildren is a Condition, Benchmark, and Result of the Implementation of Federal State Educational Standards of Primary General Education of the Second Generation]. (In Russian). Available at: http://old.iro.yar.ru/fgos/tikhomirova_orman.htm (accessed 13.02.2020).
3. Troitskaya S.I. *Zdorov'ye cheloveka kak sotsiokul'turnyy fenomen: dis. ... kand. filos. nauk* [Human Health as a Sociocultural Phenomenon. Cand. phil. sci. diss.]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004, 196 p. (In Russian).
4. Mardakhayev L.V. *Sotsial'noye zdorov'ye podrastayushchego pokoleniya i neobkhodimost' ego formirovaniya* [Social health of the younger generation and the necessity of its formation]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka – Pedagogical Education and Science*, 2016, no. 5, pp. 67-71. (In Russian).
5. Kratko A.A. *Sotsiologiya* [Sociology]. Kharkiv, "Konstanta" Publ., 1996, 192 p. (In Russian).
6. Komarova S.L. *Optimizatsiya otnosheniy sub'yektov politicheskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Optimization of Subjects Relations of Political Activity. Cand. psychol. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2002, 29 p. (In Russian).
7. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* [Fundamentals of Self-Knowledge and Self-Development]. Moscow, Akademiya Publ., 2002, 256 p. (In Russian).
8. Mudrik A.V. *Sotsializatsiya cheloveka* [Socialization of a Person]. Moscow, Akademiya Publ., 2005, 312 p. (In Russian).
9. Dubrovina I.V. *Psikhicheskoye i psikhologicheskoye zdorov'ye v kontekste psikhologicheskoy kul'tury lichnosti* [Mental and psychological health in the context of the psychological culture of the individual]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2009, no. 3 (20), pp. 17-21. (In Russian).
10. Mamaychuk I.M. *Psikhokorreksiya detey i podrostkov s narusheniyami v razviti* [Psychocorrection of Children and Adolescents with Developmental Disabilities]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2000, 128 p. (In Russian).
11. Vygotskiy L.S. *Osnovy defektologii* [Defectology Basics]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1983, 543 p. (In Russian).
12. Akatov L.I. *Sotsial'naya rehabilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskiye osnovy* [Social Rehabilitation of Children with Disabilities. Psychological Basis]. Moscow, VLADOS Publ., 2003, 189 p. (In Russian).
13. Shipitsyna L.M. «Neobuchayemyy» rebenok v sem'ye i obshchestve. *Sotsializatsiya detey s narusheniyem intellekta* [An "Uneducable" Child in the Family and Society. Socialization of Children with Intellectual Disabilities]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005, 265 p. (In Russian).
14. Zyryanova S.I. *O sotsializatsii detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami* [On the Socialization of Children with Special Educational Needs]. *Defektologiya – Defectology*, 2015, no. 6, pp. 43-54. (In Russian).

Информация об авторах

Акопянц Игорь Ашотович, руководитель организации. Государственное бюджетное учреждение города Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства им. Ю.В. Никулина» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (ГБУ «Школа циркового искусства им. Ю.В. Никулина»), г. Москва, Российская Федерация. E-mail: shi15direktor@rambler.ru

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

Information about the authors

Igor A. Akopyanc, Head of Organization. Y.V. Nikulin School of Circus Art of Labor and Social Protection Department of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation. E-mail: shi15direktor@rambler.ru

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

Курин Андрей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора по науке педагогического института. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kurinandrey@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Курин Андрей Юрьевич
E-mail: kurinandrey@mail.ru

Поступила в редакцию 04.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 01.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Andrey Y. Kurin, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Director for Science of the Pedagogical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: kurinandrey@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Andrey Y. Kurin
E-mail: kurinandrey@mail.ru

Received 4 March 2020
Reviewed 1 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103
УДК 273.2

Сущность и структура социального опыта дошкольников

Людмила Николаевна МАКАРОВА, Илья Александрович ПАХОМОВ

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: andatram@yandex.ru

Essence and structure of the social experience of preschoolers

Lyudmila N. MAKAROVA, Ilya A. PAKHOMOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: andatram@yandex.ru

Аннотация. Представлено обоснование сущности и структуры социального опыта дошкольников. Приведен краткий обзор имеющихся в научных источниках подходов к выделению компонентов социального опыта детей. Проанализирована структура социального опыта, состоящая только из трех компонентов, которые присутствуют в качестве составляющих у всех ученых: мотивационного, когнитивного, поведенческого. Сделан вывод, что такая структура имеет существенные недостатки: она не является синергетичной и не учитывает эмоциональную составляющую опыта дошкольников. Недостаток трехкомпонентной структуры ликвидируется посредством введения эмоционального компонента, поскольку деятельность ребенка дошкольного возраста преимущественно произвольна и детерминирована в основном его эмоциональным состоянием в конкретный момент времени. Обоснована состоятельность предложенной четырехкомпонентной структуры социального опыта дошкольников, проанализированы взаимосвязи между выделенными компонентами и подробно раскрыты значение и содержание каждого из них. На основе разработанной структуры сформулировано определение социального опыта дошкольников.

Ключевые слова: социальный опыт дошкольников; структура социального опыта дошкольников; когнитивный компонент; мотивационный компонент; поведенческий компонент; эмоциональный компонент социального опыта

Для цитирования: Макарова Л.Н., Пахомов И.А. Сущность и структура социального опыта дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 94-103. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103

Abstract. The substantiation of the essence and structure of the social experience of preschoolers is presented. A brief review of the approaches available in scientific sources to highlight the components of children's social experience is given. We analyze the structure of social experience, consisting of only three components that all scientists present as components: motivational, cognitive, behavioral. It is concluded that such a structure has significant shortcomings: it is not synergistic and does not take into account the emotional component of the preschoolers' experience. The shortcoming of a three-component structure is eliminated through the introduction of an emotional component, since the activities of preschoolers are predominantly involuntary and are mainly determined by their emotional state at a particular point in time. We substantiate the validity of the proposed four-component structure of the social experience of preschoolers, analyze the relationships between the identified components, describe in detail the meaning and content of each of them. Based on the developed structure, the definition of the social experience of preschoolers is formulated.

Keywords: social experience of preschoolers; structure of social experience of preschoolers; cognitive component; motivational component; behavioral component; emotional component of social experience

For citation: Makarova L.N., Pakhomov I.A. Sushchnost' i struktura sotsial'nogo opyta doshkol'nikov [Essence and structure of the social experience of preschoolers]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 94-103. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-94-103 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Обоснование сущности и структуры социального опыта дошкольников базируется на аналитическом осмыслении существующих исследований, связанных с данной проблематикой. Проведенный подробный анализ работ (Н.Ф. Голованова [1], Е.В. Рылеева [2], С.В. Онощенко [3], В.В. Шуклин [4], Е.П. Попова [5], И.В. Недрышкин [6], А.В. Никитина [7], А.В. Мудрик [8], И.В. Протасова [9], Т.В. Громакова [10]) позволяет констатировать, что все авторы акцентируют внимание на трех важных составляющих социального опыта: *когнитивном, мотивационном и поведенческом компонентах* (в том числе коммуникативном). Мы согласны с тем, что три перечисленных компонента имеют критически важное место в структуре социального опыта.

На данный момент мы рассматриваем перечисленные компоненты с точки зрения их места в социальном опыте дошкольника, а значит, нам достаточно кратких обобщенных описаний сущности каждого из них. Под *когнитивным компонентом* мы понимаем багаж знаний о социальной действительности, накопленный ребенком в процессе социализации, под *мотивационным компонентом* – набор мотивов, побуждающих ребенка к социальным отношениям и организации уже усвоенного социального опыта, под *поведенческим компонентом* – весь спектр форм доступной для ребенка деятельности, в том числе коммуникативной, и деятельности, направленной на налаживание коммуникации.

Для того, чтобы сделать вывод о том, является ли приемлемым для нашего исследования трехкомпонентный вариант структуры социального опыта дошкольников, проанализируем связи между тремя составляющими.

Когнитивный компонент, будучи основным накопительным продуктом социализации, оказывает влияние на *поведенческий компонент* как багаж знаний о социальной действительности, на который ребенок опирается при выборе и при модификации тех

или иных форм социально значимого поведения, направленного на наиболее эффективное достижение уже поставленной (осознанно или неосознанно) цели.

Поведенческий компонент, в свою очередь, влияет на *когнитивный компонент* в процессе деятельности, которая приводит к различным более или менее предпочитаемым ребенком последствиям. Это особенно ярко проявляется в мышлении младших школьников, которое, будучи практически полностью наглядно-действенным, опирается как на источник знаний именно на деятельность.

Мотивационный компонент, являясь системообразующим в структуре социального опыта, представляет собой источник целей, которые ребенок достигает в процессе внутренней *организации* уже усвоенного социального опыта, выражением которого является *когнитивный компонент*. Данная взаимосвязь начинает особенно ярко проявляться с того момента, когда для ребенка становятся доступны умственные действия, то есть начиная со среднего дошкольного возраста.

Влияние *когнитивного компонента* на *мотивационный компонент* по своей природе сходно с влиянием когнитивного компонента на поведенческий: несмотря на то, что багаж знаний, сам по себе, не включает ценностные установки, формирование ценностей, будучи динамичным процессом, в любом случае находится в прямой зависимости от накопленных представлений о социальной действительности, то есть опирается именно на когнитивную составляющую социального опыта ребенка.

Влияние *мотивационного компонента* на *поведенческий* раскрывается через побуждающую силу мотивации, как причины, по которой ребенок предпринимает то или иное действие (коммуникативного или не коммуникативного характера).

Что касается влияния *поведенческого компонента* на *мотивационный компонент*,

мы не можем выявить наличие прямой связи, так как последствия тех или иных видов деятельности не могут напрямую формировать мотивационные установки дошкольников по той причине, что для подобной трансформации последствия в мотив необходимо осознание причинно-следственных связей, которое не всегда возможно при произвольной деятельности. Для дошкольников же характерна именно преимущественно произвольная деятельность.

Взаимосвязи внутри трехкомпонентной модели структуры социального опыта визуализированы в рис. 1.

Как видно на приведенной схеме рис. 1, поведенческий компонент оказывает влияние на мотивационную сферу только через когнитивный компонент, то есть как первоисточник знаний, на основе которых, в свою очередь, формируется мотивация. Мы рассматриваем данную ситуацию как *недостаток* трехкомпонентной модели по двум причинам. Во-первых, именно деятельность представляет собой первоисточник социального опыта как явления. При этом деятельность, по описанной нами выше причине, не может выступать для дошкольника исчерпывающим источником мотивационных установок. Во-вторых, мы стремимся к разработке структуры социального опыта дошкольников, которая будет не только целостна, но и синергетична. Трехкомпонентная модель не может быть охарактеризована как таковая по той причине, что основной «скрепляющий» социальный опыт воедино компонент (мотивационная сфера) в рамках этой модели имеет только один источник формирования.

Необходимость разрешения сложившейся ситуации (в которой рабочая структура не учитывает системообразующее влияние деятельности на мотивационную сферу ребенка) наталкивает нас на поиск механизма, который деятельность преобразовывает мотивационную сферу дошкольников. Как мы указывали ранее, основная характеристика деятельности дошкольника – это произвольность, то есть опора в основном на актуальное эмоциональное состояние и перспективное эмоциональное состояние, о возможности которого сигнализируют внешние стимулы (предметы, люди, ситуации и т. д.). Тот факт, что деятельность ребенка дошкольного

возраста преимущественно произвольна и детерминирована в основном его эмоциональным состоянием в конкретный момент времени, позволяет нам утверждать, что *эмоциональный* компонент социального опыта (как опыт воздействия пережитых ситуаций на эмоциональное состояние ребенка) может быть рассмотрен именно в качестве связующего звена между *поведенческим* и *мотивационным* компонентами.

При этом как связь *поведенческий-эмоциональный*, так и связь *эмоциональный-мотивационный* являются двусторонними. Поведение влияет на эмоциональный компонент социального опыта как основной источник его наполнения. Эмоциональный же компонент, конкурируя в этом с мотивационным, детерминирует поведение как прогностический инструмент, используемый (не всегда осознанно) дошкольником для прогнозирования эмоциональной окрашенности предстоящей ситуации.

Четырехкомпонентная модель структуры социального опыта дошкольников с учетом описанных выше внутренних взаимосвязей условно изображена на рис. 2.

Данная структура удовлетворяет поставленным нами требованиям: является не только целостной, но и синергетической, так как все компоненты внутри нее имеют, как минимум, два источника формирования. При этом данная структура учитывает роль деятельности как первичного источника социального опыта, что ликвидирует основной недостаток рассмотренной нами выше трехкомпонентной модели. Скрепляющая роль мотивационной сферы социального опыта также отражена в данной схеме через то, что мотивационный компонент – единственный из четырех выделенных компонентов, который оказывает формирующее воздействие на все остальные.

Дадим более подробную характеристику каждому из четырех выделенных нами компонентов социального опыта дошкольников.

Мотивационный компонент социального опыта дошкольников мы рассматриваем, в первую очередь, в предлагаемой нами структуре. Это обусловлено тем, что именно мотивация выступает в качестве действующей силы, побуждающей ребенка к наполнению и переработке социального опыта.

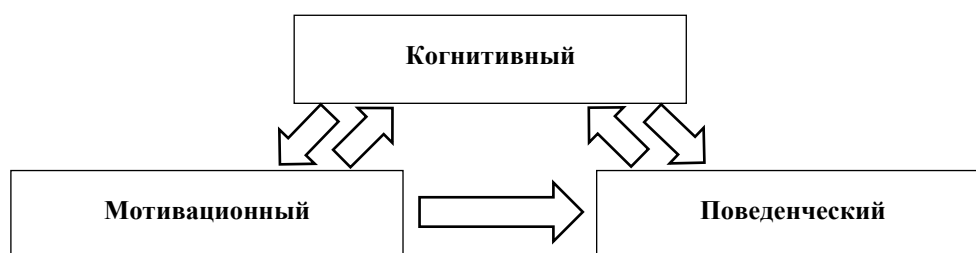


Рис. 1. Взаимосвязи в рамках трехкомпонентной структуры социального опыта дошкольников

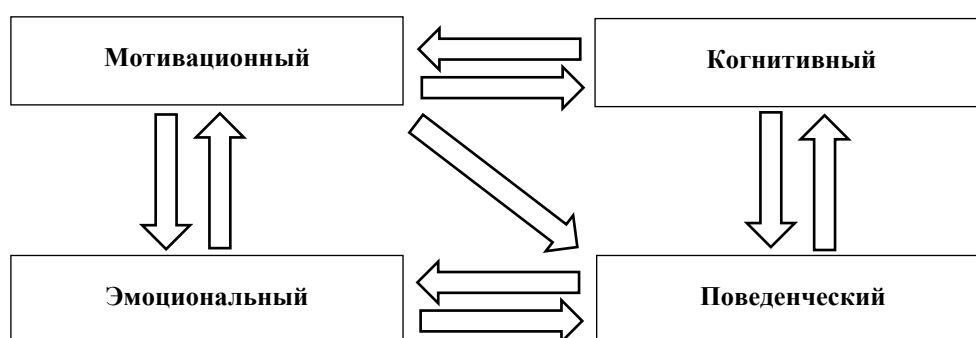


Рис. 2. Четырехкомпонентная модель структуры социального опыта дошкольников с учетом взаимосвязей между компонентами

Л.И. Божович характеризует мотив как особый вид психической саморегуляции человека, детерминирующей поведение, при этом обеспечивая ему (поведению) направленность, порядок и устойчивость [11]. Учитывая то, что именно в трехлетнем возрасте впервые в психике ребенка начинает происходить иерархизация и соподчинение мотивационной сферы [12], мы можем рассматривать мотивационный компонент социального опыта как краеугольный камень социального развития личности дошкольника.

А.Н. Леонтьев кратко характеризует мотив как «опредмеченную потребность» в том смысле, что рассматривает в качестве мотива непосредственно стимул в окружающей среде, который побуждает человека к действию. В рамках такого упрощенного понимания ученый проводит линии демаркации между мотивом, целью и потребностью, рассматривая в качестве потребности стремление человека к устранению дискомфорта, а в качестве цели только сознательное целеполагание. Однако, приводя в качестве примера поведение «попить воды», в котором *потребность* – это необходимость иметь в организме определенное количество воды, а *цель* – это жела-

ние утолить жажду, он же указывает на то, что в качестве *мотива* может рассматриваться не только непосредственно резервуар с водой, но и само стремление получить его. Расширяя определение, А.Н. Леонтьев утверждает, что мотив представляет собой осознаваемое на доступном уровне побуждение к деятельности, которое выражает потребности личности и реализуется в основном под воздействием социальных требований [12].

Беря за основу последнее определение и учитывая структурные взаимосвязи, которые мы установили в конструкции социального опыта дошкольника, под **мотивационным компонентом социального опыта дошкольников** будем понимать спектр сформировавшихся у ребенка мотивов, то есть осознаваемых на доступном для дошкольника уровне побуждений к деятельности, которые обуславливают возникающее в определенных социальных ситуациях социально значимое поведение, формируют структурные взаимосвязи между знаниями дошкольника об окружающей социальной действительности, и выступают для ребенка в качестве инструмента, которым он может частично

управлять собственным эмоциональным состоянием в знакомых для него ситуациях.

Первые проявления развития мотивационной сферы выражаются в том, что ребенок может ставить себе промежуточные цели (предпринимать усилия для достижения какой-либо цели, не имеющей для него внутренней ценности) ради того, чтобы достичь или избежать чего-то другого в будущем. А.Н. Леонтьев условно называет вышеописанное «первым рождением личности». При этом «вторым рождением личности» ученый называет происходящий уже в подростковом возрасте процесс обретения мотивационной сферой самодостаточности и сверхценности, позволяющие смысловой регуляции перейти в рамки логики свободного выбора [12]. То есть в дошкольном возрасте закладывается фундамент длительного процесса созревания личности.

М.С. Мышкина, систематизируя подходы различных ученых к пониманию процесса становления мотивационной сферы ребенка, выделяет следующие направления развития личности:

1. Увеличение количества потребностей, качественное изменение характера этих потребностей, постепенное осознание наличия у себя этих потребностей.

2. Усложнение структуры мотива как продвижение от побуждения непосредственно предметами и ситуациями к побуждению через психические образования. Данное усложнение обуславливает постепенную смену доминирующих потребностей и формирование ценностей и идеалов.

3. Процесс осознания смысла собственных мотивов, то есть становление рефлексии и субъектности, что постепенно приводит к обретению усвоенными социальными ценностями определяющей роли в формировании мотива.

4. Направленность на достижение целей в будущем, вытесняющая мотивы, относящиеся к удовлетворению целей непосредственно в данный момент времени.

5. Иерархизация и в целом организация смысловых ориентаций [13].

Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок начинает планировать свою деятельность, сопоставляя усилия и результат, а также на доступном уровне оценивая возможность неудачи. В этом же время впервые

можно говорить об относительной устойчивости интересов как об одном из базисных личностных качеств [14]. Как следствие, складывается индивидуальная мотивационная сфера ребенка, что выражается, в первую очередь, в том, что мотивы-намерения постепенно вытесняют чисто аффективные эмоционально обусловленные стремления. Процесс этого вытеснения происходит на протяжении всего дошкольного детства и не завершается полностью даже к моменту перехода ребенка в период младшего школьного возраста. Тем не менее старшие дошкольники уже в значительной мере способны основывать мотивационную сферу на мотивах, связанных с самоконтролем и саморегуляцией. К старшему дошкольному возрасту ребенок способен ставить себя на место другого человека, а значит, брать в расчет и желания этого человека, что, как указывает М.И. Лисина, является основной предпосылкой для появления у ребенка чувства долга [15]. Это имеет особую важность в рамках нашего исследования, так как зачастую взаимодействие со сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, предполагает необходимость приложения некоторых особых дополнительных усилий со стороны дошкольника.

Когнитивный компонент социального опыта дошкольников мы рассматриваем в связи с тем, что накопленные ребенком знания являются основным конечным продуктом социализации.

В качестве **когнитивного компонента социального опыта дошкольников** мы рассматриваем комплекс полученных ребенком посредством активного и пассивного взаимодействия с окружающими знаний о социальной действительности, который дошкольник использует в качестве материала для осознанного построения собственной мотивационной сферы, и на основе которых он выбирает из усвоенных поведенческих эталонов те, что подходят под актуальную социальную ситуацию.

Социальная действительность представляет собой события, факты и взаимоотношения, характеризующие актуальный этап развития общества в текущий временной период [16]. Исходя из данного определения в контексте изучения детей дошкольного возраста, можно заключить, что основой знаний ре-

бенка о социальной действительности можно назвать знания о социальном окружении и взаимоотношениях внутри него. Несмотря на то, что знания представляют собой, в первую очередь, комплекс дискриптивных суждений, информация о характере взаимоотношений в обществе предполагает также и нормативную составляющую. Именно нормативная составляющая знаний ребенка и представляет собой источник воздействия когнитивного компонента социального опыта на мотивационный и наоборот, мотивационного на когнитивный.

Л.В. Леонтьева условно разделяет социальное окружение дошкольника на широкое (мир, страна, культурное пространство) и узкое (семья, учебное заведение, друзья и знакомые) [17]. То есть к когнитивному компоненту социального опыта дошкольника можно отнести, во-первых, усвоенные им знания о стране, регионах и других крупных общественных образованиях, которые не являются конкретными акторами социальных отношений, в которых непосредственно участвует ребенок. Это, прежде всего, знания о культурных особенностях и нормах, существующих на макроуровне. Второй основной составляющей социальной осведомленности ребенка являются знания о сущности социальных процессов, в которых он напрямую участвует. Последнее является основным источником поведенческих эталонов для деятельности. Этот процесс выбора может быть охарактеризован как механизм воздействия когнитивного компонента социального опыта на поведенческий.

И.А. Кудяева указывает на то, что основной предметно-содержательных и функциональных социальных знаний дошкольника являются его знания о социальных ролях [18]. При этом основные социальные роли, выделенные С.Э. Крапивенским, – это труженик, собственник, потребитель, гражданин, семьянин [19]. Знания об этих ролях, безусловно, важны для дошкольника, но из-за возрастной специфики ребенок способен примерять их на себя только в процессе игры, а значит, знания о них можно охарактеризовать как скорее предметно-содержательные. Функциональная же осведомленность ребенка о социальных ролях выражается, в первую очередь, в понимании роли «Я – ученик», усвоение которой является необходи-

мой предпосылкой успешного перехода ребенка из дошкольного возраста к младшему школьному.

Помимо вышеописанного, следует учесть также то, что когнитивный компонент социального опыта дошкольника представляет собой не просто усвоенный набор суждений, установок и фактов, но и структурные взаимосвязи между ними. На важность этого указывает Н.Ф. Голованова, говоря о том, что когнитивный компонент социального опыта ребенка – это не только система знаний о социуме, но система смыслов [1].

Поведенческий компонент социального опыта дошкольников мы ставим на третье место в рамках нашей структуры по той причине, что поведение, хотя и является, исходя из сущности опыта как явления, основным источником социального опыта, находится в прямой зависимости от двух предыдущих компонентов, то есть не может существовать в чистом виде в отрыве от когнитивной и мотивационной составляющих социального опыта в то время как обратная ситуация (существование мотивационной и когнитивной составляющих социального опыта дошкольников без поведенческих реакций) при определенных условиях возможна.

Под поведенческим компонентом социального опыта дошкольников мы рассматриваем весь спектр усвоенных ребенком социально значимых поведений, включая не имеющую коммуникативных функций социально значимую деятельность, непосредственно коммуникативные реакции (устные и альтернативные), а также умения и навыки установления коммуникативного взаимодействия. Данная деятельность представляет собой источник опытного знания, а также формирует эмоциональный опыт дошкольника, чем опосредованно воздействует на мотивационную сферу.

Поведенческую сферу можно условно разделить на две составляющие:

1) устные и альтернативные коммуникативные реакции, а также навыки и умения установления коммуникации;

2) социально значимая деятельность, не направленная на непосредственную коммуникацию.

Коммуникативные реакции рассматриваются как составная часть поведенческого компонента не всеми учеными. Так, А.В. Ни-

китина рассматривает их в качестве отдельной составляющей в структуре социального опыта [7], а Т.В. Громакова [10], Е.П. Попова [5] и И.В. Протасова [9], напротив, относят их к деятельностному компоненту, который можно условно рассматривать в качестве аналога выделенного нами поведенческого. Мы рассматриваем вербальное и альтернативное коммуникативное поведение как составную часть поведенческого компонента социального опыта по той причине, что основные механизмы закрепления и ослабления поведения справедливы для любой социально значимой деятельности, вне зависимости, направлена эта деятельность непосредственно на передачу информации от одного человека другому, или нет [20].

При этом коммуникативные реакции включают в себя не только приемы передачи информации, но и умения и навыки, позволяющие вступить в вербальное взаимодействие. В качестве примеров таких навыков Е.В. Рылеева приводит умение начинать разговор, вступать в уже идущий диалог и полилог, а также умение назначать встречу [2].

Второй важнейшей составляющей поведенческого компонента являются некоммуникативные социально значимые поведения. В контексте изучения дошкольников речь идет, в первую очередь, о ведущей для детей этого возраста деятельности: игре. С.В. Онощенко указывает на то, что именно в процессе игры ребенок приобретает и учится использовать социально значимые навыки. Причем речь идет не только о приобретении коммуникативных и игровых навыков, но и о том, что в процессе игры ребенок учится выбирать социальные роли, учитывать желания ближних, договариваться, исправляться, разрешать конфликты и т. д. [3]. Именно так реализуется механизм формирующего влияния поведенческого компонента социального опыта ребенка на когнитивный компонент.

Помимо навыков игры к некоммуникативной составляющей поведенческого компонента социального опыта дошкольников можно отнести навыки поведения в группе, продуктивные умения и навыки, творчество, а также посильное с учетом возрастных особенностей учебное поведение.

При рассмотрении поведенческого компонента социального опыта дошкольников следует учитывать то, что, как пишет

Е.В. Рылеева, обогащение поведенческого репертуара происходит в основном посредством имитации, причем речь идет не только об имитации действий людей из ближайшего окружения, но также об имитации действий телегероев и вымышленных персонажей.

Эмоциональный компонент социального опыта дошкольников мы ставим на четвертое место по значимости в рамках предлагаемой нами структуры из-за вторичности данной составляющей как «посредника», обуславливающего формирующее влияние деятельности на мотивацию. При этом, учитывая возрастные особенности изучаемой нами категории детей, данный компонент нельзя охарактеризовать как нечто, не имеющее определяющего значения в структуре социального опыта ребенка. Вторичность не следует рассматривать как указание на то, что эмоциональная составляющая социального опыта является продуктом какого-то одного из прочих компонентов. Напротив, эмоциональный компонент представляет собой самостоятельную единицу, находящуюся в двухсторонних взаимоотношениях с мотивационным и поведенческим компонентом.

С.В. Онощенко не выделяет данный компонент как отдельный, предлагая свою структуру социального опыта дошкольников, но указывает на то, что эмоциональная сторона есть в каждом из выделенных ей компонентов (которые были нами перечислены в обзоре выше) и указывает на то, что основное наблюдаемое выражение эмоционального опыта – это тяга к новым знаниям, процессу их приобретения и оперирования ими, интерес к социальной действительности, знакомству с различными сферами жизнедеятельности взрослых людей и желание принимать участие в этой жизнедеятельности [3]. Мы разделяем мнение о том, что эмоциональная составляющая имеет определяющую роль в структуре социального опыта, однако рассматриваем ее в качестве самостоятельного элемента.

По этой причине для нас более подходящим является определение Н.Ф. Головановой, которая понимает эмоциональный компонент социального опыта как эмоциональное отношение к объектам социальной действительности и к себе как к члену социума [20]. Расширяя данное определение, мы рассматриваем **эмоциональный компонент**

социального опыта дошкольников как опыт воздействия различных социальных ситуаций (эпизодов коммуникативного и некоммуникативного взаимодействия с различными людьми, опыт совместной с другими людьми социально значимой деятельности, опыт пребывания в одном пространстве с другими людьми, опыт пребывания в различных социальных институтах, опыт игрового принятия на себя различных социальных ролей и т. п.) на эмоциональное состояние ребенка.

Непроизвольность психических процессов, будучи одной из базовых характеристик детей дошкольного возраста, обуславливает детерминирующую роль эмоционального компонента социального опыта при выборе поведения и при формировании мотивационных установок. Важно понимать, что формирование мотивации через эмоциональный опыт может проходить не только сознательно, но и «автоматически» без внутреннего понимания причины возникающих желаний и потребностей. Это делает эмоциональную

составляющую социального опыта критически важной на всей протяженности дошкольного детства, так как даже старший дошкольник, которому уже на достаточно высоком уровне доступен самоконтроль, все равно напрямую руководствуется именно своим эмоциональным состоянием в ситуации выбора.

Проведенный анализ сущности и структуры социального опыта дошкольников позволяет нам сформулировать рабочее определение данного феномена. Социальный опыт – это усвоенный посредством активного и пассивного взаимодействия с социальной действительностью комплекс осознанных и неосознанных мотивационных установок, суждений, которые ребенок использует для объяснения и понимания феноменов, существующих в социальном пространстве, набора усвоенных ребенком типов различной социально значимой деятельности, включая коммуникативное поведение, и эмоционального опыта пребывания в различных социальных ситуациях.

Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Рылеева Е.В. Управление качеством социального развития воспитанников дошкольного образовательного учреждения. М.: Айрис-пресс; Айрис-Дидактика, 2004. 56 с.
3. Онощенко С.В. Игрушка как средство формирования социального опыта дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 22 с.
4. Шуклин В.В. Специфика средств передачи социального опыта (на примере искусства): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Свердловск, 1984. 20 с.
5. Попова Е.П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа–детский сад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1998. 22 с.
6. Недрышкин И.В. Педагогические условия формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности в дополнительном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 24 с.
7. Никитина А.В. Театрализованная игра как фактор развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 22 с.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 200 с.
9. Протасова И.В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы-гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2001. 20 с.
10. Громакова Т.В. Формирование социального опыта младших школьников в монтессори-образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005. 24 с.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат., 1975. 130 с.
13. Мышкина М.С. Особенности мотивационных предпочтений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник СМГУ. 2006. № 4. С. 48-54.
14. Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии // Психологические механизмы целеобразования. М.: Наука, 1977. С. 5-20.
15. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
16. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников социальной действительностью. М.: Академия, 1998. 160 с.

17. Яппарова Г.М. Развитие социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной среде: на материале Республики Казахстан: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 22 с.
18. Кудаева И.А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2004. 24 с.
19. Крапивенский С.Э. Социальная философия. М.: ВЛАДОС, 1998. 416 с.
20. Купер Д.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. М.: Практика, 2016. 826 с.

References

1. Golovanova N.F. *Sotsializatsiya i vospitaniye rebenka* [Socialization and Upbringing of a Child]. St. Petersburg, Rech Publ., 2004, 272 p. (In Russian).
2. Ryleyeva E.V. *Upravleniye kachestvom sotsial'nogo razvitiya vospitannikov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Management of the Quality of Social Development of Pupils of a Preschool Educational Institution]. Moscow, Ayris-press, Ayris-Didaktika Publ., 2004, 56 p. (In Russian).
3. Onoshchenko S.V. *Igrushka kak sredstvo formirovaniya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [A Toy as a Mean of Shaping the Social Experience of Preschoolers. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2009, 22 p. (In Russian).
4. Shuklin V.V. *Spetsifika sredstv peredachi sotsial'nogo opyta (na primere iskusstva): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* [The Specifics of the Means of Transmitting Social Experience (on Example of Art). Cand. filos. sci. diss. abstr.]. Sverdlovsk, 1984, 20 p. (In Russian).
5. Popova E.P. *Formirovaniye sotsial'nogo opyta detey v usloviyakh kompleksa «shkola–detskiy sad»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Formation of the Social Experience of Children in the Complex “School – Kindergarten” Conditions. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kostroma, 1998, 22 p. (In Russian).
6. Nedryshkin I.V. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya sotsial'nogo opyta detey sredstvami izobrazitel'noy deyatel'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Conditions for the Formation of Social Experience of Children by Means of Visual Activity in Additional Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2014, 24 p. (In Russian).
7. Nikitina A.V. *Teatralizovannaya igra kak faktor razvitiya sotsial'nogo opyta doshkol'nikov s narusheniyem zreniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Theatrical Game as a Factor in the Development of Social Experience of Preschoolers with Visual Impairment. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2004, 22 p. (In Russian).
8. Mudrik A.V. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, “Akademiya” Publ., 2000, 200 p. (In Russian).
9. Protasova I.V. *Pedagogicheskoye obespecheniye protsessa nakopleniya uchaschchimisya sotsial'nogo opyta v usloviyakh shkoly-gimnazii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Support of the Process of Students Accumulating Social Experience in a Gymnasium School. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kostroma, 2001, 20 p. (In Russian).
10. Gromakova T.V. *Formirovaniye sotsial'nogo opyta mladshikh shkol'nikov v montessori-obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Formation of the Social Experience of Primary School Students in Montessori Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Orenburg, 2005, 24 p. (In Russian).
11. Bozhovich L.I. *Lichnost' i eye formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and Its Formation in Childhood]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009, 400 p. (In Russian).
12. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 130 p. (In Russian).
13. Myshkina M.S. Osobennosti motivatsionnykh predpochteniy detey starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Features of motivational preferences of children of senior preschool and primary school age]. *Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya* [Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management], 2006, no. 4, pp. 48-54. (In Russian).
14. Tikhomirov O.K. Ponyatiye «tsel'» i «tseleobrazovaniye» v psikhologii [The Concept of “Goal” and “Goal Formation” in Psychology]. *Psikhologicheskie mekhanizmy tseleobrazovaniya* [Psychological Mechanisms of Goal Formation]. Moscow, Nauka Publ, 1977, pp. 5-20. (In Russian).
15. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obshcheniya* [Communication Ontogenesis Problems]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986, 144 p. (In Russian).
16. Kozlova S.A. *Teoriya i metodika oznakomleniya doshkol'nikov sotsial'noy deystvitel'nost'yu* [Theory and Methods of Introducing Preschoolers to Social Reality]. Moscow, Akademiya Publ., 1998, 160 p. (In Russian).
17. Yapparova G.M. *Razvitiye sotsial'noy kompetentnosti starshikh doshkol'nikov v polikul'turnoy srede: na materiale Respubliki Kazakhstan: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Development of Social Competence

- of Senior Preschoolers in a Multicultural Environment: Based on the Material of the Republic of Kazakhstan. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2010, 22 p. (In Russian).
18. Kudayeva I.A. *Osvoyeniye sotsial'nogo opyta mladshimi shkol'nikami v obrazovatel'nom protsesse: avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk* [Mastering Social Experience by Younger Students in the Educational Process. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Saransk, 2004, 24 p. (In Russian).
 19. Krapivenskiy S.E. *Sotsial'naya filosofiya* [Social Philosophy]. Moscow, VLADOS Publ., 1998, 416 p. (In Russian).
 20. Kuper D.O., Kheron T.E., Khyuard U.L. *Prikladnoy analiz povedeniya* [Applied Behavior Analysis]. Moscow, Praktika Publ., 2016, 826 p. (In Russian).

Информация об авторах

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mako20@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

Пахомов Илья Александрович, аспирант, кафедра педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: andatram@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Макарова Людмила Николаевна
 E-mail: mako20@inbox.ru

Поступила в редакцию 27.01.2020 г.
 Поступила после рецензирования 24.02.2020 г.
 Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Lyudmila N. Makarova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mako20@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

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>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Lyudmila N. Makarova
 E-mail: mako20@inbox.ru

Received 27 January 2020
 Reviewed 24 February 2020
 Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-104-113
УДК 373.2

Совместная деятельность дошкольников со сверстниками и взрослыми как средство позитивной социализации

Татьяна Дмитриевна САВЕНКОВА

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4. корп. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0426-6522>, e-mail: tdpichik1@yandex.ru

Cooperative activity of preschoolers with peers and adults as a mean of positive socialization

Tatyana D. SAVENKOVA

Moscow City University
4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0426-6522>, e-mail: tdpichik1@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена совместная деятельность дошкольников со сверстниками и взрослыми, традиционно выступающая в качестве необходимого условия совершенствования позитивных социально-поведенческих проявлений и адаптации детей к полноценным позитивным социальным отношениям. Включаясь в совместную деятельность различной предметной направленности, ребенок осваивает нормы и правила взаимодействия с людьми, учится согласовывать свои эмоциональные реакции и действия с другими, развивает свои коммуникативные, лидерские навыки и умения. Представленные формы организации совместной деятельности позволяют последовательно усложнять характер взаимодействия детей.

Ключевые слова: дошкольник; совместная деятельность; формы организации совместной деятельности; просоциальное поведение; структура совместной деятельности

Для цитирования: Савенкова Т.Д. Совместная деятельность дошкольников со сверстниками и взрослыми как средство позитивной социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 104-113. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-104-113

Abstract. We consider cooperative activity of preschoolers with peers and adults, which traditionally act as a necessary condition for improving positive social and behavioral manifestations and adapting children to full-fledged positive social relations. By joining in cooperative activity of various subject areas, the child learns the norms and rules of interaction with people, learns to coordinate his emotional reactions and actions with others, and develops his communicative and leadership skills and abilities. The presented forms of cooperative activity organization allow us to consistently complicate the nature of children interaction.

Keywords: preschooler; cooperative activity; forms of cooperative activity organization; prosocial behavior; cooperative activity structure

For citation: Savenkova T.D. Sovmestnaya deyatel'nost' doshkol'nikov so sverstnikami i vzroslymi kak sredstvo pozitivnoy sotsializatsii [Cooperative activity of preschoolers with peers and adults as a mean of positive socialization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 104-133. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-104-113 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Совместная деятельность ребенка со сверстниками и взрослыми – важнейший вид доступной дошкольнику социальной практи-

ки. В совместной деятельности ребенок осваивает нормы и правила взаимодействия с людьми, учится согласовывать свои эмоцио-

нальные реакции и действия с другими, развивает свои коммуникативные, лидерские навыки и умения. Совместная деятельность – устоявшийся в отечественной психологической и педагогической науке термин, широко применяемый как в исследовательских работах, так и в образовательной практике (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Л.И. Уманский и др.). Совместной деятельностью в современной педагогической и психологической науке называют деятельность ребенка, осуществляемую совместно с другими людьми – сверстниками и взрослыми.

Практика совместной деятельности, реализуемая путем активного взаимодействия и общения, традиционно является главным средством не только психосоциального, но в значительной мере и общего когнитивного развития личности ребенка (А.В. Запорожец [1], С.А. Козлова [2], Т.С. Комарова [3], А.И. Савенков [4–6] и др.). Активизируя социально-психологический потенциал личности, совместная деятельность создает условия для позитивной социализации детей, формирования основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств. В совместной деятельности совершенствуются навыки сотрудничества, происходит преодоление свойственного дошкольникам эгоцентризма. Участвуя в совместной деятельности, дошкольники обучаются умениям преодолевать собственные сиюминутные желания, получают опыт действия в интересах других людей.

Совместная деятельность, по утверждению А.В. Запорожца, формирует у детей дошкольного возраста способности сочувствия к другим людям, дает первый опыт переживания чужих нужд и потребностей как своих собственных [1]. В научных работах российских психологов и педагогов совместная деятельность детей дошкольного возраста традиционно рассматривается как ведущий фактор развития межличностных отношений, коммуникативных способностей, навыков сотрудничества и сотворчества. Она традиционно выступает в качестве необходимого условия совершенствования позитивных социально-поведенческих проявлений и адаптации ребенка к полноценным позитивным социальным отношениям (Т.С. Комарова, А.И. Савенков [3] и др.).

Внимание исследователей и практиков образования совместная деятельность детей привлекала не сама по себе, ее традиционно рассматривали как вариант социальной практики ребенка, средство психосоциального и когнитивного развития его личности. Исследованиям динамики эмоционально-психологических состояний участников совместной деятельности посвятил свои работы А.Н. Лутошкин; групповое волевое усилие изучал Л.И. Акатов; характер совместного решения проблемных задач подростками исследовал А.М. Матюшкин; проблематику мотивации коллективной художественной деятельности детей – А.И. Савенков и др. Кроме того, мотивация групповой деятельности исследовалась Е.И. Тимошук; проблемы сотворчества и рефлексии в совместной работе – Д.В. Ушаковым, С.Ю. Степановым и А.В. Растянниковым. Теория и методика коллективного творчества дошкольников разрабатывалась Т.С. Комаровой и А.И. Савенковым [3].

В современных работах по педагогике и детской психологии совместная деятельность рассматривается как организованная система активности взаимодействующих индивидов. В число ее главных отличительных признаков включены:

- присутствие участников в одном пространстве и в одно время, создающее возможность непосредственного делового контакта между ними, предполагающего обмен планами, идеями, действиями и продуктами деятельности;
- разделение обязанностей в процессе реализации совместной деятельности между участниками, обусловленное содержанием деятельности, характером цели, особенностями средств и условий ее достижения;
- наличие у участников совместной деятельности явного или неявного представления об общем результате;
- наличие руководителя совместной деятельности, определенного заранее, либо появившегося ситуативно (взрослого, либо кого-то из детей-участников), способного распределить функции и задачи между участниками.

Структура совместной деятельности детей может быть наглядно представлена схематически, например, как на рис. 1.

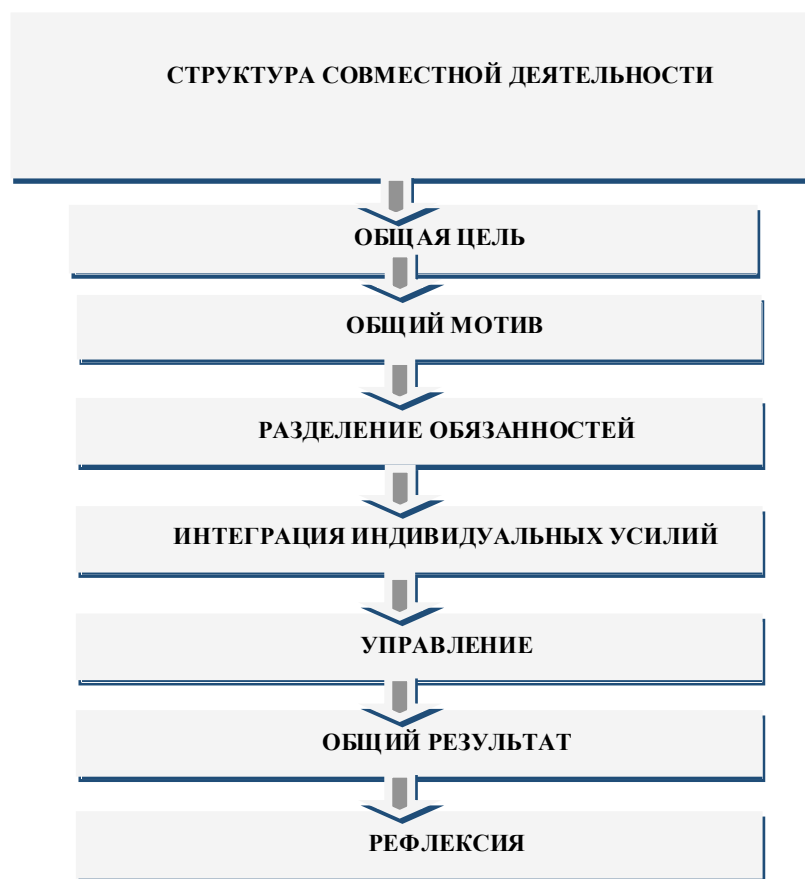


Рис. 1. Структура совместной деятельности детей

В соответствии с теорией деятельности, развиваемой в отечественной науке (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.), структура совместной деятельности включает ряд составляющих: общие цели, общая мотивация, распределение обязанностей, интеграция индивидуальных усилий, управление, общий результат и рефлексия. Центральным компонентом структуры совместной деятельности является ее цель. В качестве общей цели совместной деятельности обычно рассматривается идеально представляемый общий результат, достичь которого стремится групповой субъект деятельности, в нашем случае группа детей дошкольного возраста.

Не менее важным компонентом психологической структуры совместной деятельности является общий мотив, побуждающий участников к совместной деятельности. При выполнении текущих задач совместной деятельности рождаются совместные действия и продукт совместной деятельности. В общую структуру совместной деятельности входит

также общий педагогический результат, к которому приходят в итоге участники. Подчеркнем, что педагогический результат не тождественен полученному детьми продукту совместной деятельности. Особое место при решении педагогических задач в условиях совместной деятельности принадлежит рефлексии. Рефлексивный анализ итогов совместной деятельности производится в ситуациях обсуждения и оценки полученного результата. Рефлексия действий участников позволяет усилить и закрепить педагогический результат совместной деятельности.

В развитии исследований педагогических аспектов теории совместной деятельности детей важнейшим этапом стала разработка идеи «коллективного субъекта деятельности», предложенная и развитая: К.А. Абульхановой, А.И. Донцовым [7], А.Л. Журавлевым [8], А.С. Чернышевым с соавт. [9] и другими исследователями. Тем самым специалисты в области совместной деятельности стремились подчеркнуть мысль об активной

сущности группы по отношению к выполняемой совместной деятельности. Результаты этих исследований внесли ряд принципиальных изменений в представления о детерминации совместной деятельности группы различными внешними и внутренними факторами. Таким образом, было доказано, что не только предметное содержание совместной деятельности определяет ее результат, активную роль здесь играют групповые психологические феномены, социально-психологические процессы, состояния и свойства членов коллектива.

Работы исследователей: А.И. Донцова, Е.М. Дубовской и И.М. Улановской, посвященные разработке теоретических аспектов проблемы определения критериев анализа совместной деятельности, содействовали углублению знаний теоретиков и практиков о механизмах действия и педагогических возможностях совместной деятельности [7]. Исследованию генезиса субъекта совместной деятельности в группах детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов были посвящены научные исследования А.С. Чернышева и Т.И. Сурьяниновой [9]. Этими авторами было обнаружено, что генезис совместной деятельности определяется двумя основными факторами: уровнем организованности детей в группе и степенью неопределенности деятельности, которую участникам надо самостоятельно организовать. Особенно интересно то, что авторами подчеркивается особое место феномена лидерства в структуре этих результатов, выступающего в качестве основного социально-психологического механизма, обеспечивающего генезис процесса развития группового субъекта деятельности.

Существенное расширение изучения проблематики совместной деятельности было осуществлено в рамках развития теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.). Специфика этих разработок заключалась в смысловом переходе к рассмотрению проблем образования, основанного на интенсификации систем развивающихся взаимодействий детей и освоения ими разных направлений сотрудничества. В итоге это привело к внедрению в образовательную практику новой парадигмы обучения, рассматривающей в качестве ве-

дущего своего компонента организацию групповой (совместной) учебной работы.

Естественно, что в рамках научной школы «развивающего обучения» проблема совместной деятельности разрабатывалась на материале преимущественно начального образования. В ходе этой исследовательской деятельности В.В. Рубцовым был выделен ряд перспективных вопросов для дальнейших исследований (соотношение индивидуальных и групповых форм обучения; принципы создания групп детей, действующих в процессе обучения; соотношение учебных действий ребенка и взрослого в развивающейся и развивающей общности «взрослый – ребенок»; поиск знаковых средств, эффективных для организации совместной деятельности и др.) [10].

Результаты педагогических и психологических исследований свидетельствуют о том, что и успешность совместной деятельности, и степень результативности ребенка, входящего в состав коллектива и участвующего в ней, зависимы от множества причин социально-психологического характера (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.В. Журавлев, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.А. Новиков, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.К. Роцин, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, В.А. Соснин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский, П.Н. Шихирев и др.). Отмечая важность этого обстоятельства для дошкольной педагогики и дошкольного образования, следует постоянно иметь в виду, что педагогов, во всех случаях, должна интересовать не столько эффективность деятельности группы и участвующего в ней ребенка, сколько педагогическая ценность этого участия. Этот собственно педагогический аспект эффективности совместной деятельности детей важен в плане позитивной социализации личности дошкольника. В дошкольном образовании, как и на других ступенях образования, принципиально важен собственный, индивидуальный, личностный опыт построения коммуникаций, получаемый детьми в ходе совместной деятельности.

В зависимости от особенностей взаимодействия детей друг с другом и степени участия/неучастия взрослого, совместная деятельность может быть представлена в пяти наиболее распространенных вариантах.

1. Совместная деятельность взрослого с ребенком. Этот вариант обычно реализуется в образовательных целях, где взрослый, взаимодействуя с ребенком, фактически выполняет функции педагога. Такие ситуации возникают, как правило, в условиях обучения, когда педагог или родитель пытается, взаимодействуя с ребенком, обучить его чему-то новому. Обучение ведет за собой развитие, отмечал Л.С. Выготский, в ситуации, когда взрослый ориентируется на зону ближайшего развития ребенка, расширяя тем самым зону его актуального развития [11].

2. Совместная деятельность ребенка со взрослым. Совместная деятельность ребенка и взрослого может проходить «на равных», когда ребенок и взрослый – равноправные партнеры. Именно о таком варианте позитивного педагогического взаимодействия писала в свое время М. Монтессори [12], подчеркивая важность подобной специфики сотрудничества взрослого и ребенка, выраженного в ее трудах общим принципом – «...помоги мне сделать это самому!».

3. Совместная деятельность группы детей под руководством взрослого. В этом случае взрослый направляет совместную деятельность группы детей, выступая ее участником на всех этапах процесса выполнения работы – от планирования, до завершения. Стартовав от идей Л.С. Выготского, эта линия рассуждений получила продолжение в разработке теории и практики «педагогики развивающихся общностей», применительно к детям разных возрастов. Ведущим принципом выступает сотрудничество детей и взрослых, создающее условия более продуктивного освоения ребенком новых поведенческих эталонов, социально-когнитивных умений и навыков, формирования новых для него продуктивных, коммуникативных навыков и социальных действий (А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.).

4. Совместная деятельность детей со сверстниками без участия взрослого, но по его заданию. По такому сценарию нередко разворачивается совместная деятельность детей в дошкольной образовательной организации. Например, педагог выступает в роли организатора, ставящего задачу группе детей, но в самой совместной деятельности детей не участвует, актуализируя таким образом лидерские ресурсы самих детей.

5. Самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей. В этом случае имеется в виду совместная деятельность детей, возникающая без какого бы то ни было участия взрослых. Это могут быть самые разнообразные коллективные детские игры и различные варианты коммуникативных практик.

Большое внимание в отечественной психологии и педагогике традиционно уделялось формам организации совместной деятельности как детей, так и взрослых (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.В. Журавлев, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.А. Новиков, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский и др.) [13–18]. Традиционно выделяются три основные формы организации совместной деятельности:

- совместно-индивидуальная;
- совместно-последовательная;
- совместно-взаимодействующая.

Эти условные наименования были предложены известным советским психологом и педагогом Л.И. Уманским, разрабатывавшим варианты совместной деятельности подростков, преимущественно во временных детских коллективах [19]. Несмотря на подчеркнутую условность словесного обозначения выделенных форм организации совместной деятельности, каждое из этих наименований определенно указывает на характер взаимодействия членов группы в процессе взаимодействия.

Совместно-индивидуальная форма организации совместной деятельности. Обычно квалифицируется как организационно наиболее простая. Для нее характерно то, что участники взаимодействия на разных этапах совместной деятельности могут действовать относительно автономно, но создавая при этом общий продукт. Поскольку в этом случае своя часть работы выполняется каждым участником индивидуально, принципиальным является наличие заранее оговоренного, либо не оговоренного общего замысла и плана действий.

В условиях применения совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности ни у участников, ни у руководителя (взрослого) изначально может

не быть никакого плана совместных действий. Только на заключительном этапе работы полученные каждым участником продукты становятся частью единого, общего результата. Например, на занятиях аппликацией каждый ребенок разрабатывает и склеивает из вырезанной им цветной бумаги свой цветочек, а затем из этих цветочков, под руководством воспитателя, дети создают общий букет на едином листе.

Другой вариант – общий замысел может присутствовать только в планах руководителя, а группа об этом не знает. Например, педагог предлагает детям нарисовать известных им птичек, а сам в это время на большом листе рисует дерево, на котором будет, на завершающем этапе работы, размещена птичка, нарисованная каждым ребенком.

В следующем варианте замысел может быть оговорен заранее в начале работы и тогда участники способны с разной степенью ответственности его учитывать. Например, воспитатель предлагает детям сделать коллективную работу – «Обитатели подводного мира», каждый ребенок рисует свою рыбку, кита или тюленя, и на завершающем этапе работа каждого становится частью общей композиции. Общая композиция может быть дополнена креативными решениями участников, кто-то дорисует водоросли, кораллы, изображения затонувших кораблей и др.

В педагогическом отношении важны все три варианта реализации совместно-индивидуальной формы организации деятельности. Первый вносит в повседневную работу детей интригующий элемент необычности – работа, создававшаяся индивидуально, вдруг образует часть некоего нового целого. Второй вариант учит сложному искусству планировать свою работу, соотнося ее с общим замыслом, прививает первые навыки учета результатов деятельности других. Третий вариант особенно привлекателен с точки зрения включения механизмов сотворчества, развития креативности, поскольку содержит элементы импровизации.

Совместно-последовательная форма организации совместной деятельности строится с учетом того, что результат, полученный одним участником, становится предметом деятельности следующего, затем третьего, четвертого и т. д. Иллюстрацией специфики совместно-последовательной формы

организации совместной деятельности может служить спортивная эстафета или производственный конвейер. Построенная таким образом совместная деятельность может быть максимально похожа на работу производственного конвейера, а может лишь напоминать его внешне, а по активизации мыслительных механизмов может быть от него бесконечно далека.

По содержанию и направленности совместно-последовательная форма организации совместной деятельности вполне может быть творческой. Например, группе дошкольников из 4–5 детей предлагается сочинить небольшой волшебный рассказ по картинкам, лежащим на столе. Первый ребенок берет первую картинку, например, с изображением зайчика и говорит несколько предложений о том, как «жил-был зайчик...». Вторым ребенком берет другую картинку, например, с изображением лисички и продолжает рассказ первого ребенка, но уже от имени своего героя, затем третий ребенок берет третью картинку и т. д. В итоге получается коллективный, последовательно составленный рассказ.

Замечательным примером такой организации деятельности могут быть вышеупомянутые спортивные эстафеты, а также игры в производственном конвейере по «производству» методом аппликации простых и технологичных бумажных игрушек и др. В ряде методических работ, посвященных коллективному творчеству детей, содержится множество примеров такого коллективного творчества (Т.С. Комарова, А.И. Савенков и др.).

Совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности обычно квалифицируется как самая сложная. В ее условиях согласование действий участников осуществляется на всех этапах работы от планирования и проектирования до завершения – получения окончательного продукта. Важным моментом в данном случае является количество участников. Как известно, теоретически оно может определяться от двух до бесконечности. Само взаимодействие участников может быть организовано как парное, как взаимодействие в группах по три–четыре человека, и как взаимодействие в группах относительно большого состава (например, подгруппа/группа в детском саду).

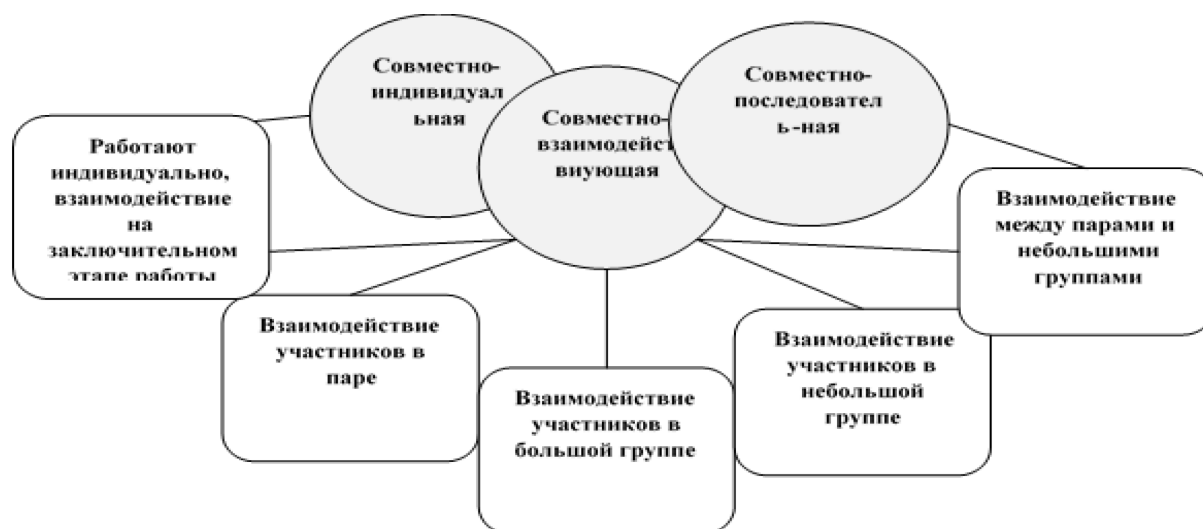


Рис. 2. Основные формы организации совместной деятельности детей

Как видно на рис. 2, три основные формы организации совместной деятельности имеют условные зоны взаимного пересечения. Таким образом, подчеркивается, что их относительная самостоятельность сочетается с отсутствием жестких границ между ними, что допускает возможность на практике трансформировать одну форму в другую.

Совместно-индивидуальная форма организации совместной деятельности может быть представлена в трех вариантах в зависимости от наличия/отсутствия общего плана. Также условно, в зависимости от наличия/отсутствия общего плана действий, можно выделить два варианта совместно-последовательной формы организации совместной деятельности. Совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности, в отличие от двух предыдущих, всегда предполагает наличие общего плана действий, его совместную реализацию и, конечно, общий результат, но ее сложность и педагогическая результативность зависят от количества участников. Наиболее простой вариант – взаимодействие в паре, более сложный, когда группа включает 2–3 ребенка и наиболее сложный, когда участвует десять и более детей (например, группа детского сада).

Возможен и другой уровень, когда рассматривается взаимодействие между парами, небольшими или большими группами на основе совместно-индивидуальной, совместно-последовательной или совместно-взаимодействующей форм организации.

Все это может найти применение в образовательной практике и существенно разнообразить процесс организации социальной практики детей. Эти формы организации взаимодействия универсальны и практически не зависят от предметной специфики деятельности. В образовательной практике совместная деятельность может быть разнообразной по формам организации, по предметной направленности, по тематике. В этом качестве могут выступать и совместные игры, и развивающие занятия учебного плана, и коллективные спортивные занятия, и совместные художественные мероприятия (спектакли, коллективные изобразительные композиции и др.) и т. п. Естественно, что предметное содержание совместной деятельности накладывает свой отпечаток на ее характер и может существенно детерминировать, однако в отношении форм организации взаимодействия детей в процессе работы вариативность оказывается небольшой.

В педагогическом плане особенно важно то, что в процессе совместной деятельности разносторонне развивается просоциальное поведение детей, интенсифицируются их коммуникации, активизирующие межличностные отношения, возникающие между ее участниками на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий. В плане педагогическом эти коммуникации и межличностные контакты принципиально важны, поскольку именно они и несут основную педагогический заряд, а потому име-

ют самостоятельную ценность для решения педагогических задач по позитивной социализации личности ребенка, развитию его эмоционального и социального интеллекта.

Функционально-ролевые взаимодействия участников обусловлены предметным содержанием и формами организации совместной деятельности. Возникающие в результате межличностные контакты детей оказывают существенное результативное воздействие как на процесс, так и на результаты

совместной деятельности. В практическом, воспитательном отношении принципиально важными оказываются поведенческие стратегии детей-участников по отношению к своим партнерам по совместной деятельности. Эти стратегии могут строиться на базе стремления детей к взаимопомощи и сотрудничеству и при этом быть ориентированы на содействие и результативную помощь другим, активное стремление к достижению общих целей.

Список литературы

1. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 323 с.
2. *Козлова С.А., Шахманова А.Ш.* Метод «развивающего дискомфорта» в воспитании детей дошкольного возраста // *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения.* 2018. № 5. С. 19-26.
3. *Комарова Т.С., Савенков А.И.* Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. М.: Юрайт, 2018. 96 с.
4. *Савенков А.И.* Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М.: НКЦ, 2015. 128 с.
5. *Савенков А.И., Айгунова О.А., Кривова В.А., Павленко Т.А., Полковникова Н.Б., Савенкова Т.Д.* Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу. М.: Перо, 2016. 206 с.
6. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
7. *Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М.* Разработка критериев анализа совместной деятельности // *Вопросы психологии.* 1998. № 2. С. 61-71.
8. *Журавлев А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 640 с.
9. *Чернышев А.С., Сурьянинова Т.И.* Генезис группового субъекта деятельности // *Психологический журнал.* 1990. Т. 11. № 2. С. 7-15.
10. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 265 с.
12. *Мотессори М.* Помогите мне сделать это самому. М.: Карапуз, 2000. 272 с.
13. *Волосовец Т.В., Зыкова О.А.* Социально-коммуникативное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии. М.: Русское слово, 2015. 216 с.
14. *Ежкова Н.С., Виссарионова А.В.* Совместная деятельность старших дошкольников: научный анализ // *Приднепровский научный вестник.* 2018. Т. 3. № 1. С. 82-85.
15. *Илеува М.Ф.* Совместная деятельность как основа развития готовности дошкольников к взаимопомощи // *Новая наука: Стратегии и векторы развития.* 2016. № 4-2 (76). С. 35-38.
16. *Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В.* Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* Тамбов, 2018. Т. 23. № 174. С. 99-107. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-99-107
17. *Полковникова Н.Б.* Исследование аксиологических составляющих процесса формирования межличностных отношений взрослых и старших дошкольников // *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения.* 2018. № 1. С. 50-54.
18. *Савенкова Т.Д.* Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология.* 2017. № 3 (41). С. 47-53.
19. *Уманский Л.И.* Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // *Методология и методы социальной психологии.* М.: Ин-т психологии РАН, 1979. 248 с.

References

1. Zaporozhets A.V. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 t.* [Selected Psychological Works: in 2 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986, vol. 1, 323 p. (In Russian).
2. Kozlova S.A., Shakhmanova A.S. Metod «razvivayushchego diskomforta» v vospitanii detey doshkol'nogo vozrasta [Method of “developing imposition” in upbringing of children of preschool age]. *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya – Journal Preschoolers. Methodology and Practice of Education and Training*, 2018, no. 5, pp. 19-26. (In Russian).
3. Komarova T.S., Savenkov A.I. *Doshkol'naya pedagogika. Kollektivnoye tvorchestvo detey* [Preschool Pedagogy. Collective Creativity of Children]. Moscow, Urait Publ., 2018, 96 p. (In Russian).
4. Savenkov A.I. *Razvitiye emotsional'nogo intellekta i sotsial'noy kompetentnosti u detey* [Development of Emotional Intelligence and Social Competence in Children]. Moscow, National Book Center Publ., 2015, 128 p. (In Russian).
5. Savenkov A.I., Aygunova O.A., Krivova V.A., Pavlenko T.A., Polkovnikova N.B., Savenkova T.D. *Razvitiye emotsional'nogo intellekta i sotsial'noy kompetentnosti rebenka kak faktorov formirovaniya uchebnoy uspekhnosti na etape perekhoda iz detskogo sada v nachal'nyu shkolu* [Development of Emotional Intelligence and Social Competence of the Child as Factors in the Educational Success Formation at the Stage of Transition from Kindergarten to Primary School]. Moscow, Pero Publ., 2016, 206 p. (In Russian).
6. Savenkov A.I. *Psikhologiya detskoy odarennosti* [Psychology of Childhood]. Moscow, Urait Publ., 2019, 334 p. (In Russian).
7. Dontsov A.I., Dubovskaya E.M., Ulanovskaya I.M. Razrabotka kriteriyev analiza sovmestnoy deyatel'nosti [Development of criteria for the analysis of cooperative activity]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1998, no. 2, pp. 61-71. (In Russian).
8. Zhuravlev A.L. *Psikhologiya sovmestnoy deyatel'nosti* [Psychology of Cooperative Activity]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2005, 640 p. (In Russian).
9. Chernyshev A.S., Suryaninova T.I. Genezis gruppovogo sub'yekta deyatel'nosti [The genesis of a group entity]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 1990, vol. 11, no. 2, pp. 7-15. (In Russian).
10. Rubtsov V.V. *Organizatsiya i razvitiye sovmestnykh deystviy u detey v protsesse obucheniya* [Organization and Development of Cooperative Actions in Children in the Learning Process]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987, 160 p. (In Russian).
11. Vygotskiy L.S. *Sobraniye sochineniy: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vols. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow, Pedagogika, 1984, 265 p. (In Russian).
12. Motessori M. *Pomogi mne sdelat' eto samomu* [Help Me Do It Myself]. Moscow, Karapuz Publ., 2000, 272 p. (In Russian).
13. Volosovets T.V., Zyкова O.A. *Sotsial'no-kommunikativnoye razvitiye doshkol'nikov: teoreticheskiye osnovy i novyye tekhnologii* [Social and Communicative Development of Preschoolers: Theoretical Foundations and New Technologies]. Moscow, Russkoye slovo Publ., 2015, 216 p. (In Russian).
14. Ezhkova N.S., Vissarionova A.V. Sovmestnaya deyatel'nost' starshikh doshkol'nikov: nauchnyy analiz [Cooperative activity of senior preschoolers: a scientific analysis]. *Pridneprovskiy nauchnyy vestnik* [Dnieper Scientific Bulletin], 2018, vol. 3, no. 1, pp. 82-85. (In Russian).
15. Ileuva M.F. Sovmestnaya deyatel'nost' kak osnova razvitiya gotovnosti doshkol'nikov k vzaimopomoshchi [Cooperative activity as the basis for the development of readiness of preschoolers for mutual assistance]. *Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya* [New Science: Strategies and Vectors of Development], 2016, no. 4-2 (76), pp. 35-38. (In Russian).
16. Karpova S.I., Savenkova T.D., Parkhimovich Z.V. Model' razvitiya emotsional'nogo intellekta i sotsial'noy kompetentnosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v kollektivnoy izobrazitel'noy deyatel'nosti [Model of emotional intelligence and social competence development in children of senior preschool age in collective visible activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 174, pp. 99-107. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-99-107. (In Russian).
17. Polkovnikova N.B. Issledovaniye aksiologicheskikh sostavlyayushchikh protsessa formirovaniya mezhlchnostnykh otnosheniy vzroslykh i starshikh doshkol'nikov [Study of axiological components of the process of formation of interpersonal relationships of adults and senior preschoolers]. *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya – Journal Preschoolers. Methodology and Practice of Education and Training*, 2018, no. 1, pp. 50-54. (In Russian).
18. Savenkova T.D. Metodika diagnostiki bazovykh parametrov emotsional'nogo intellekta doshkol'nika [The methods of diagnostics of basic parameters of emotional intelligence of a preschooler]. *Vestnik*

- Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Vestnik of Moscow City University. Series "Pedagogy and Psychology", 2017, no. 3 (41), pp. 47-53. (In Russian).*
19. Umanskiy L.I. Metody eksperimental'nogo issledovaniya sotsial'no-psikhologicheskikh fenomenov [Methods of experimental research of social and psychological phenomena]. *Metodologiya i metody sotsial'noy psikhologii* [Methodology and Methods of Social Psychology]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 1979, 248 p. (In Russian).

Информация об авторе

Савенкова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель департамента педагогики Института педагогики и психологии образования. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: tdpichik1@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0426-6522>

Поступила в редакцию 19.03.2020 г.

Поступила после рецензирования 16.04.2020 г.

Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Tatyana D. Savenkova, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Pedagogy Department of Institute of Pedagogy and Psychology of Education. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: tdpichik1@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0426-6522>

Received 19 March 2020

Reviewed 16 April 2020

Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-114-127
УДК 378.1+372.1+004

Профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды

Бэлла Владимировна СЕРГЕЕВА

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4776-3833>, e-mail: 5906372@mail.ru

Professional self-development of a future primary education teacher in a digital educational environment

Bella V. SERGEEVA

Kuban State University
149 Stavropol'skaya St., Krasnodar 350040, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4776-3833>, e-mail: 5906372@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена требованием педагогической теории и практики в обеспечении профессионального саморазвития будущего педагога начального образования и имеющимся несовершенством современных технологических средств сопровождения профессионального саморазвития будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды. Рассмотрено информационное обеспечение профессионального саморазвития будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды. Также представлено теоретическое рассмотрение понятий «информационная образовательная среда» и «цифровая образовательная среда». Наиболее близким, в контексте исследования, является определение цифровой образовательной среды, как совокупность цифровых образовательных технологий, средств и соответствующих ресурсов, обеспечивающих процесс образования в контексте цифровизации общества. Информационными средствами реализации выступили технологии педагогического сопровождения профессионального саморазвития будущего педагога начального образования, которые были содержательно модернизированы: технологии «Тайм-менеджмент», проекты, веб-квесты, моделирование, форсайт-технологии, дискуссии, проектные технологии, различные социально-нравственные практики, моделирование и геймификация будущих профессиональных стратегий, технологии достижений и успеха (конкурсы, олимпиады). В рамках данной работы обосновано новое научное направление в области теории и методики профессионального образования, определяющее как теоретическое, так и прикладное решение важной проблемы педагогического сопровождения процесса профессионального саморазвития будущего педагога начального образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, а также стандарта профессии «Педагог».

Ключевые слова: саморазвитие; профессиональное саморазвитие; информационная образовательная среда; цифровая образовательная среда; будущий педагог начального образования

Для цитирования: *Сергеева Б.В.* Профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 114-127. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-114-127

Abstract. The relevance of the problem is due to the requirement of pedagogical theory and practice in ensuring professional self-development of a future primary education teacher and the existing imperfection of modern technological means of supporting professional self-development of a future primary education teacher in a digital educational environment. The information support of

professional self-development of the future primary education teacher in the digital educational environment is considered. A theoretical review of the concepts of “information educational environment” and “digital educational environment” is also presented. The closest, in the context of the study, is the definition of a digital educational environment, as a combination of digital educational technologies, means and related resources that ensure the educational process in the context of society digitalization. The informational means of implementation were the technologies of pedagogical support of professional self-development of the future primary education teacher, which were substantively modernized: “Time Management” technologies, projects, web quests, modeling, foresight technologies, discussions, project technologies, various social and moral practices, modeling and gamification of future professional strategies, technology of achievements and success (competitions, olympiads). In the framework of this work, we substantiate a new scientific direction in the field of the theory and methods of professional education, substantiating both theoretical and applied solutions to the important problem of pedagogical support of the process of professional self-development of a future primary education teacher in accordance with the requirements of federal state educational standards of higher education, as well as the standard of profession “Teacher”.

Keywords: self-development; professional self-development; information educational environment; digital educational environment; future primary education teacher

For citation: Sergeeva B. V. Professional'noye samorazvitiye budushchego pedagoga nachal'nogo obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy obrazovatel'noy sredy [Professional self-development of a future primary education teacher in a digital educational environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 114-127. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-114-127 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО) предъявляет ряд условий к уровню подготовки будущих педагогов начального образования, так как качественное обучение педагогов является одним из основополагающих критериев эффективного функционирования, а также устойчивого развития не только образовательной системы, но и всего государства. В настоящее время педагоги в процессе осуществления своей профессиональной деятельности сталкиваются с различными сложностями, затрудняющими получение максимальной эффективности от использования своих педагогических компетенций. Немаловажным фактором, оказывающим влияние на появление данной проблемы, является разрыв между необходимым уровнем профессиональной компетентности и педагогической этики и фактическими возможностями, предоставленными будущим педагогам в процессе их обучения. В сложившихся условиях возвращение квалифицированных педагогических кадров, соответствующих высокому уровню профессиональной культуры и коррелирующими с современной ступенью развития общества, в частности, приспособления к условиям цифровой образовательной среды, является обязательным условием.

На сегодняшний день существует практически неограниченный выбор материалов, как практических, так и теоретических, которые являются залогом результативного процесса осуществления различных факторов качественного обучения будущих педагогов, например, активность и самостоятельный поиск информации в целях максимизации усвоения полученных профессиональных знаний, а также внедрение цифровых технологий. В данных условиях необходим поиск и эффективное использование актуальных современному состоянию профессиональной педагогической подготовки средств и технологий цифровизации, которые также оказывают благотворное влияние на возвращение способности к осуществлению процесса саморазвития будущих педагогов.

Расширенными критериями качества профессиональной подготовки будущего педагога являются соответствующие показатели его профессионализма, а также степень эффективного освоения и использования культурных и социальных навыков для результативного внедрения функций и целей образовательного процесса. Качество полученного педагогического образования отдельным студентом представляет собой совокупность приобретенных им в процессе обучения профессиональных, социальных и

личных характеристик и, таким образом, является многокомпонентной и подвижной системой. В зависимости от различных обстоятельств, данные характеристики подлежат изменениям.

Готовность дипломированного специалиста к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности педагога является идеальным результатом процесса его обучения, в отличие от цели образования, которая заключается в достижении запланированного высокого качества обучения.

В рамках реализации своих профессиональных обязанностей педагоги сталкиваются с многообразием педагогических и функциональных задач. Функциональная задача представляет собой поиск необходимого инструмента, в то время как педагогическая задача заключается в поиске наиболее релевантных к конкретной ситуации условий переноса обучаемого из текущего состояния познания и мышления в новое. Необходимым условием становления педагогической задачи является плюралистический характер возможных выборов, когда необходимо выбрать более предпочтительное решение. Такая задача ставит перед собой цель нахождения наиболее подходящего к данной конкретной ситуации решения. Эффективное решение педагогических задач невозможно без определенного анализа последствий и требует перманентного саморазвития педагога, которое и являет собой определенную личностную характеристику, заключенную в целостности.

В соответствии с вышеизложенным, необходимо осуществление профессиональной подготовки способом, наиболее подходящим к современным условиям, а также переподготовки педагогических кадров, соответствующей стандарту цифровизации общества. Качественная реализация процесса обучения немыслима без способности будущего педагога начального образования к профессиональному саморазвитию.

Безусловно, современное образование невозможно без индивидуального подхода к обучению с учетом различия в уровнях подготовки и личностных характеристик учащихся. Также информационное сопровождение процесса профессионального обучения будущих педагогов начального образования должно включать применение инновацион-

ных педагогических информационных технологий, которые обеспечивают развитие личности и способность к профессиональному саморазвитию.

В качестве одной из приоритетных задач в сфере образования указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» было установлено «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1]. Действующее законодательство в сфере образования направлено на формирование у будущих педагогов начального образования соответствующих высокому уровню цифровизации способностей, благодаря эффективному использованию которых российские вузы смогут повысить свою конкурентоспособность в ареале международных образовательных институтов.

Соответственно, появляются определенные сложности в обучении педагогических кадров. Они вызваны необходимостью адаптации будущего педагога начального образования к сложившимся реалиям современного общества – своеобразный «социальный заказ» в целях соответствия «диктату высоких технологий». Данная адаптация должна проходить на основе качественного информационного обеспечения необходимых условий для профессионального саморазвития будущего педагога начального образования.

Возможности цифрового обучения способны *индивидуализировать* образовательные процессы в целях наиболее полного учета различий в профессиональной и познавательной деятельности будущего педагога начального образования; *заинтересовать* педагогические кадры использованием необычных способов обучения и различных цифровых ресурсов, которые в том числе позволяют оценивать и, при необходимости, корректировать промежуточные результаты обучения.

В настоящее время образовательный процесс способен к созданию равноправных позиций участников обучения. Он представляет собой своеобразную совместную деятельность обучаемого и преподавателя во благо повышения итогового качества образования; происходит *проектирование и реализация процесса обучения* с использованием актуальных цифровых средств в целях ре-

зультативного освоения задач профессионального обучения. Внедрение современных *электронных учебных средств* повышает качество всей образовательной системы. Использование данных электронных материалов дает возможность использования в обучении различных способов представления необходимой информации и увеличивает результативность саморазвития будущего педагога начального образования.

В процессе работы над данным исследованием необходимо обратиться к цели образования, являющейся всегда актуальной для профессионального образования и, в свою очередь, постоянно меняющейся с целью адаптации к динамичности современных реалий. Таким образом, конечная цель образования зарождается независимо от существующей образовательной системы, обоснована необходимыми в конкретных современных условиях требованиями. Она является специфическим «социальным заказом» не только к уровню профессионализма, но и к определенным социальным и личностным характеристикам, которые бы соответствовали современным требованиям. На рис. 1 данный «социальный заказ» изображен как совокупность внешних предпосылок, которые не вызывают сомнений в необходимости качественной всесторонней подготовки будущего педагога начального образования в целях эффективной реализации полученных навыков и умений в условиях цифровой образовательной среды.

Для того чтобы определить содержание процесса профессионального саморазвития в условиях цифровой образовательной среды, необходимо обнаружить причины, которые обусловили незаменимость данного образовательного процесса как залога значимого улучшения качества профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования в вузе. Данные причины условно разобьем на два типа:

- внешние, вызванные информационными процессами, происходящими в обществе;
- внутренние, объединенные процессами информатизации образования. Анализ предпосылок, обосновывающих применение ресурсов цифровой среды в образовательном процессе вуза в целях улучшения качества профессионального образования, позволил построить схему, которая демонстрирует не-

обходимость результативного осуществления профессионального саморазвития будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды (рис. 1).

Всемирная глобализация и мобильность сегодня являются существенной потребностью общества в гибкой системе образования. На сегодняшний день во многих отраслях обновление знаний должно происходить по индивидуальной программе с учетом личных особенностей и функциональных обязанностей каждого конкретного специалиста, иметь гибкий график, и, что крайне важно, не оказывать негативного влияния на текущую профессиональную деятельность. Данным высказыванием подчеркивается значение профессионального саморазвития будущего специалиста в процессе непрерывного образования. В данном случае обосновывается важность цифровизации образования и использование цифровых образовательных ресурсов.

Внутренние причины информатизации современного образования, такие как индивидуальный характер программ обучения, качественное и непрерывное информационно-технологическое обеспечение протекания образовательного процесса, внедрение современных технологий профессионального образования, диктуют измененные условия к реализации итоговой цели процесса образования, профессионального саморазвития студента в условиях цифровой образовательной среды.

Решение задачи по профессиональному саморазвитию будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды следует начать с определения важнейших характеристик, присущих студентам первого года обучения в вузе:

- сформированности главных составляющих образовательного процесса;
- критерия усвоения программы основного образования в соответствии с ФГОС ВО;
- психологической готовности к самообразованию;
- уровня ИКТ-компетентности.

Современное общество утверждает приоритет профессионального образования как гарантированное высокое качество обучения посредством непрерывного творческого саморазвития [2]. Наибольшей ценностью профессионального образования профессионала

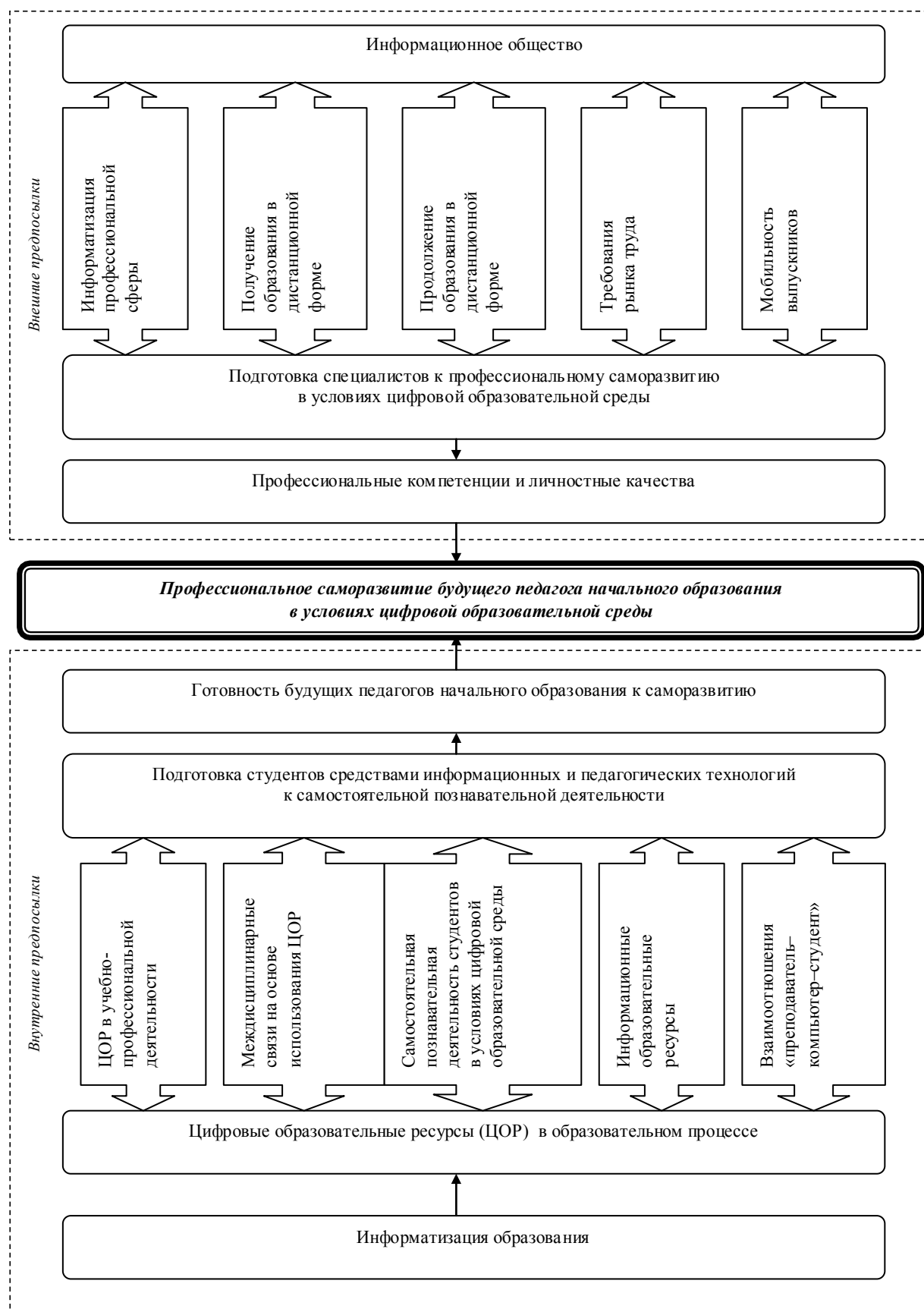


Рис. 1. Предпосылки профессионального саморазвития будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды

становится необходимость саморазвития и эффективная реализация творческих потенциалов специалиста. Таким образом, современный квалифицированный педагог начального образования – это специалист, который использует в своей профессиональной деятельности нетривиальные решения, обладающий высокой мобильностью и готовностью к немедленному внедрению изменений, обладающий высокой самостоятельностью и ответственностью за результаты своей деятельности. Становление данных свойств, присущих педагогам высокой квалификации, немыслимо без перманентного профессионального саморазвития и самосовершенствования, способствующих эффективному приспособлению педагога начального образования к динамичности современного общества и образовательных процессов.

В рамках осуществления исследования мы пришли к выводу, что профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования представляет собой своеобразную качественную целенаправленную и сознательно происходящую трансформацию его личности, которая включает в себя качественное изменение взаимосвязанных и взаимозависимых систем: самооценку, развитое самосознание, самоорганизацию, а также эффективное самоуправление личности обучающихся. Данные изменения становятся необходимым залогом становления субъектности участников процесса обучения (преподавателя и студента).

Процесс становления новой системы образования, вектор которой направлен на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, проходит при обязательном участии некоторой трансформации педагогической теоретической мысли и практики учебно-воспитательной деятельности. Использование достижений развития информационной сферы должно являться не вспомогательным инструментом в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. Важными приоритетными направлениями становятся формирование и эффективное обслуживание информационно-образовательной среды как открытого, так и удаленного образования, а также открытие новых объектных технологий, которые позволяют формировать раз-

личные базы необходимых в данном конкретном случае учебных материалов. Понятие «среда» в отечественной педагогической литературе активно использовалось еще с 20-х гг. XX века, в работе педагогов вводились понятия «общественная среда ребенка», «окружающая среда», «педагогика среды». Вслед за В.А. Хуторским и другими в качестве определения образовательной среды вуза мы будем использовать ее обозначение как специфическое образовательное пространство, в котором субъекты образовательного процесса (обучаемый и обучающий) контактируют с внешней средой, в результате чего наиболее полным образом раскрываются характеристики и личностные качества обучающегося [3]. Нельзя не упомянуть и о том, что использование вузом в процессе осуществления обучения новых цифровых ресурсов, а также глобальная цифровизация образования качественно увеличивают результативность процесса профессионального образования.

В результате изучения научных трудов, описывающих определение понятия «информационная образовательная среда» (далее – ИОС), нами были выявлены несколько различных способов ее трактовки, представленные в табл. 1.

В трудах ученых А.А. Андреева, С.В. Зенкиной, А.А. Кузнецова, В.И. Слободчикова и других было определено, что ИОС представляет собой педагогическую систему нового уровня [2–7].

В ФЗ «Об образовании» представлено следующее определение: «электронная информационно-образовательная среда включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме»¹.

Определение, опирающееся на положения ФГОС, представляется нам наиболее точным. Под цифровой образовательной средой оно

¹ Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (дата обращения: 20.10.2019).

Таблица 1

Определение дефиниций «информационная образовательная среда»

Автор	Определение
Т.А. Лавина, И.В. Роберт	Условие информационного взаимодействия между обучаемым, преподавателем и средствами информационно-коммуникационных технологий [6]
А.А. Андреев	Единое информационное пространство, объединяющее информацию как на традиционных, так и электронных носителях; компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы и технологии взаимодействия; педагогическую систему нового уровня, которая включает в себя материально-техническое, финансово-экономическое, нормативно-правовое обеспечение [2]
Б.С. Ахметов и Е.И. Бидайбеков	Многокомпонентный комплекс образовательных ресурсов и технологий, которые обеспечивают информатизацию и автоматизацию образовательной деятельности учебного заведения [1]
О.А. Ильченко	Системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, которая неразрывно связана с человеком, как субъектом образования [6]
И.Г. Захарова	Система, аккумулирующая не только программно-методические, организационные и технические ресурсы, но и интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты, самих обучаемых и педагогов [4]
С.В. Зенкина	Совокупность субъектов (преподаватель, обучаемый) и объектов образовательного процесса (содержание, средства обучения и учебных коммуникаций, прежде всего, на базе информационных и коммуникационных технологий), обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы [4; 8]
М.В. Лапенко	Совокупность средств, обеспечивающих интерактивное взаимодействие между обучающим, обучаемым и электронно-образовательным ресурсом [9]

понимает совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации [6].

В соответствии с требованиями ФГОС ВО по специальности «Педагогическое образование» в программу обучения входит предмет, который обеспечивает информационный ликбез будущих педагогов начального образования под различными названиями: «Информационные технологии в образовании», «Информационные технологии» или же «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Основной задачей данных предметов становится помощь в качественном повышении профессиональных навыков и компетенций будущего педагога начального образования посредством создания адекватного представления о важности эффективного использования разработок информационной среды в условиях развития образования в целом и педагогической деятельности в частности.

Основной целью формирования качественного информационного обеспечения становится ориентация эффективного использования будущими педагогами начального об-

разования, которые учатся по специальности «Педагогическое образование», а также уже работающих по полученной специальности на использование развитых информационных технологий. Также немаловажным фактором залога профессиональной состоятельности является вовлечение педагогических кадров в результативное и креативное применение технологий в процессе обучения, будущей профессиональной деятельности как педагогов и, главным образом, в процессе профессионального саморазвития. Нельзя не упомянуть, что, несмотря на безусловную значимость результативного использования информационных технологий в образовательной сфере, имеются связанные с их использованием следующие проблемы:

- не в полной мере разработаны теоретические аспекты использования информационных технологий в целях обслуживания эффективности образовательного процесса;
- чувствуется дефицитность теоретического обоснования технологических разработок методического сопровождения процесса образования в актуальной информационной среде;

– нехватка на теоретическом уровне аргументированных методик всеохватывающего внедрения информационных технологий образования и методического сопровождения деятельности, направленной на качественное осуществление самостоятельных познавательных процессов и др.

Однако в теории и методике профессионального образования не представлено информационного обеспечения сопровождения профессионального саморазвития будущего педагога начального образования, которое обеспечит целенаправленность, непрерывность и позитивную динамику профессионально-личностных достижений в условиях цифровой образовательной среды.

Залогом профессионального саморазвития в настоящее время является сложившаяся в высшей школе цифровая образовательная среда. Формирование современных образовательных онлайн-платформ (Форсайт), взаимодействие с различными видами цифрового контента, в частности, с гипертекстами, проведение разнообразных научно-практических конференций и онлайн-вебинаров обеспечивает результативное внедрение инструментария цифровой образовательной среды в динамичных условиях современности. Применение информационных технологий в дополнение к проверенным временем теоретическим и практическим подходам может существенно повысить эффективность обучения в вузе педагогов начального образования.

В контексте педагогического сопровождения профессионального саморазвития будущего педагога начального образования в содержательном отношении усовершенствованы педагогические технологии, такие как: форсайт-технологии, геймификация и моделирование профессиональных педагогических стратегий и ролей в динамичных условиях, разнообразные онлайн-квесты, многообразие технологий самоорганизации и саморазвития, проектные технологии. На рис. 2 представлено информационное обеспечение профессионального саморазвития будущего педагога начального образования.

Таким образом, можно предложить следующую структуру информационного обеспечения, в которую входят технические и программные средства обучения, педагогические технологии, обеспечивающие про-

фессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования в цифровой образовательной среде.

1. Технические средства обучения: персональный компьютер, комплект сетевого оборудования для подключения к локальной и глобальной сетям, сервер, колонки, устройства ввода/вывода поступающей звуковой информации, демонстрационное оборудование, наушники, микрофон.

2. Цифровые образовательные ресурсы: оригинальные электронные учебники; электронные учебники: прототипы традиционных учебных материалов; предметные обучающие среды; предметные обучающие системы; электронные учебные пособия: репетиторы; тренажеры; обучающие; обучающе-контролирующие; игровые; интерактивные; предметные коллекции; практические и лабораторные; словари и справочники; программно-методические комплексы; электронные учебно-методические комплексы (УМК): предметные миры; предметные учебно-методические среды; инновационные УМК; электронные издания контроля: тесты; тестовые задания; инструментальные средства; методические рекомендации по тестированию; операционная система, объектно-ориентированные программные системы для формирования ИКТ-компетентности (текстовый, музыкальный, графический редакторы; электронные таблицы, базы данных); экспертные обучающие системы, учебные базы знаний, которые предназначены для организации процесса самообучения; учебные базы данных, программы для организации общения и групповой работы с использованием компьютерных сетей; программные оболочки для организации единого информационного пространства вуза, включая возможность размещения работ учащихся, а также результативного взаимодействия с цифровыми ресурсами; программное обеспечение для осуществления управляемого группового и защищенного доступа в Интернет.

3. Педагогические технологии (в данной работе их мы определяем как методы и организационные формы процесса обучения), являются тем необходимым элементом информационного обеспечения образовательной деятельности, который результативно актуализирует концепции личностно ориентированного подхода в условиях цифровой

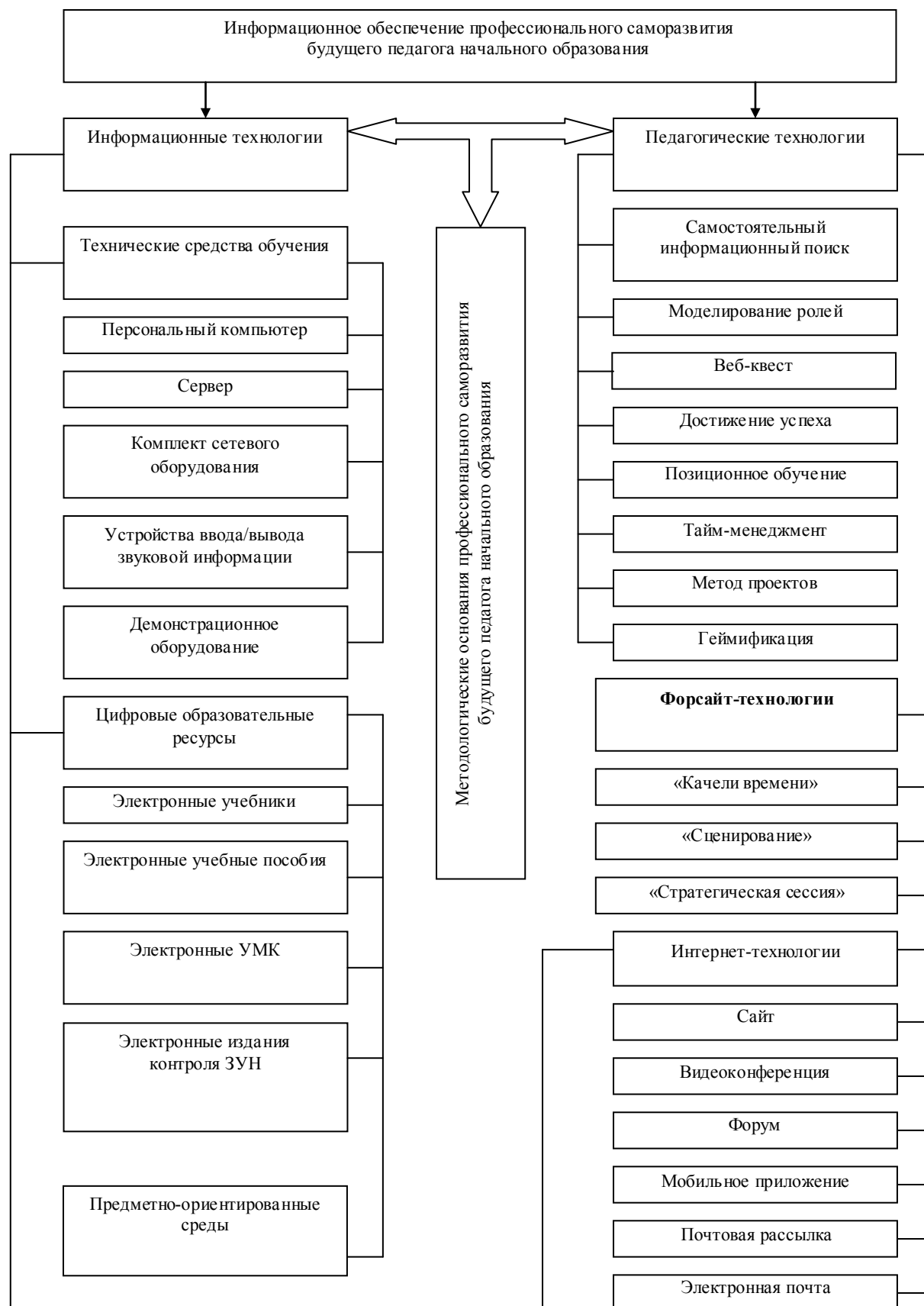


Рис. 2. Структура информационного обеспечения процесса профессионального саморазвития будущего педагога начального образования

среды. Указывая на проблему в отборе педагогических технологий, в соответствии со спецификой профессионального образования, хотим отметить, что условием качественной реализации личностно ориентированного подхода является непрерывная коммуникация студентов во время всего периода осуществления образовательного процесса, их учебное, продуктивное взаимодействие, взаимодействие между собой и с преподавателем, в данном случае следует отметить не просто передачу знаний, а сотрудничество. Таким образом, при анализе психолого-педагогической литературы по данной проблеме следует использовать только релевантные технологии обучения, результативно применимые в условиях цифровой образовательной среды.

В данной работе необходимо рассмотреть данные технологии с точки зрения их специфики технологического обеспечения. При эффективной реализации цифрового обучения на практике используются всевозможная коллективная активность студентов в небольших группах, дискуссии о важных проблемах, которые должны иметь постоянный характер, а также различных интересных обсуждений в диалоговой форме и обсуждений посредством использования Интернета:

- телеконференции в режиме реального времени (в том числе чаты и видеоконференции);
- форумы (web-телеконференции);
- телеконференции (с возможностью отсроченного доступа);
- электронная почта;
- почтовая рассылка.

Формирование и применение многообразия электронных образовательных материалов представляется нам актуальным в условиях цифровой образовательной среды в вузе.

В результате анализа специальных информационных материалов были определены различные способы создания электронных обучающих материалов и видов отображения данных. Программное обеспечение, предназначенное для использования в целях общего назначения (электронные таблицы и текстовые редакторы), по своей сущности представляют собой усовершенствованный аналог печатных изданий. Соответственно, в этом случае процесс образования не получает принципиально нового подхода. Вследствие

этого необходимо разрабатывать новые инструменты, которые будут способны вывести процесс обучения будущих педагогов на принципиально новый уровень. Существуют два подхода к разработке электронных учебников.

Пользовательский, при котором используется уже существующий программный материал, способный к созданию обучающих блоков, соединению структурных данных в разделы, добавлению соответствующей анимации и графиков, иллюстрирующих представленную информацию, без особых усилий разработчика материала. Достоинства данного подхода определены в оперативности его создания и отсутствии высоких требований к дополнительному обучению разработчика. К недостаткам можно отнести значительный объем учебных материалов (сотни мегабайт и более), бесперспективность в удаленном образовании, а также крайне малую возможность изменения состава материалов.

Технологический – предполагает применение перспективных и актуальных инструментальных средств. Данный подход представляет учебник в обычном формате. Недостатком данного подхода является только то, что он предъявляет высокие требования к квалификации разработчика, а среди достоинств подхода – небольшой объем учебных материалов (единицы мегабайт), возможность добавления в тело страницы различных модулей других программ, гибкая возможность редактирования, а также возможность применения в удаленном образовательном процессе (посредством использования локальных и глобальных сетей).

В электронном учебнике содержится кратко изложенная информация и множество иллюстраций, которые способствуют наилучшему усвоению предмета. Также в нем используется специфический методический прием, который предполагает, что перед студентом ставится реальная задача, которую ему необходимо верно решить. Использование данного приема позволяет повысить мотивацию обучаемого. Затем даются разъяснения, какие знания необходимы для успешного решения указанной задачи. Будущему педагогу начального образования надлежит самостоятельно вычленив из комплекса приемов наиболее подходящий способ решения задачи. Посредством просмотра видео-

материалов студент может в удобное для себя время попросить подсказку у «виртуального учителя», который и напомним забытый материал и разъяснит то, что осталось непонятным.

Взаимодействие будущего педагога начального образования один на один с электронным обучающим материалом постепенно возвращает его самостоятельность, учит разрешать возникающие проблемы, а кроме того, сохраняет силы и время преподавателя. Он осуществляет централизованное руководство процессом образования, при этом исключает свою роль как справочное пособие или единственный источник необходимой информации. Данная ситуация активно развивает и стимулирует познавательную деятельность студента.

Объединение традиционных и электронных учебных пособий способствует неуклонному повышению эффективности системы образования. Применение инновационных способов обучения, которые нацелены на развитие у студентов навыков к познавательной деятельности, активно содействует профессиональному саморазвитию будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды: стремление к самопознанию и к постоянному самообразованию, любопытство к учебно-профессиональной деятельности, умение эффективно использовать информационные технологии в образовании и на практике, а также закрепление уровня базовых знаний, умений и навыков по профессиональной дисциплине.

Необходимое технологическое обеспечение профессионального саморазвития будущего педагога начального образования включало в себя организационно-методические инструменты деятельности профессионального преподавателя, представленные различными педагогическими технологиями: форсайт-технологии, онлайн-квест саморазвития и моделирования ролей, социально-нравственных практик. Данные технологии представляют собой совокупность заданных определенной целью поэтапных действий, которые в итоге приводят к нужному результату.

Внедрение новых инструментов в педагогику основывалось на теоретических представлениях о технологии как проекте совместной деятельности преподавателя и будущего педагога начального образования в логике

развертывания научного знания и использование полученных знаний на практике – в обществе, а их направленность выражается в постоянном достижении основных целей обучения, воспитания и профессионального саморазвития. Профессиональное саморазвитие педагога начального образования велось одновременно по нескольким направлениям и было представлено в форсайт-проекте посредством описания технологий, средств и сред необходимого педагогического сопровождения профессионального саморазвития будущего педагога начального образования.

Технология веб-квест предполагает организацию самостоятельной работы будущих педагогов начального образования, которая заключается в поиске конкретных данных, связанных с профессиональным саморазвитием, в соответствии с ранее указанными ссылками. Результатом эффективного применения веб-квеста является помощь в осуществлении профессионального саморазвития, обеспечивающая быстрый обмен необходимыми данными, при необходимости – корректировку взаимодействия будущих педагогов с работодателями, а также оказание информационной поддержки в выборе стратегий и их эффективного внедрения в школы и колледжи конкретного субъекта государства. К примерам веб-квестов можно отнести проекты открытой экспериментальной Форсайт-площадки на сайте «Профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования», который предоставлял возможность обмена информацией, использования учебно-методических материалов, получения рекомендаций.

Геймификация потенциального профессионального поведения предусматривала оценку студентами своего потенциала, а также изучение и проработку возникающих сложностей в процессе выполнения возможной будущей профессиональной задачи. Результатом стало профессиональное моделирование этических основ профессионального поведения педагога. Технология моделирования профессионального поведения в аспекте профессионального саморазвития будущего педагога начального образования – это определенная совокупность логических операций познания и самопознания, различных приемов и практических актов, которые используются для создания и всестороннего изуче-

ния модели объекта с целью комплексного изучения объекта познания. Средой реализации моделирования профессионального поведения являлся КубГУ, научно-методическая лаборатория профессионального саморазвития будущего педагога начального образования.

Симуляционные технологии обеспечивали широкие возможности для высококачественной имитации процесса обучения. Данная технология включала в себя следующие этапы: брифинг, далее осуществляется работа с тренажерами, происходит дебрифинг, и – заключительный и важнейший этап – подведение итогов. В результате наблюдалось повышение эффективности учебно-воспитательного процесса и уровня практических навыков студентов (что является залогом для успешного перехода к педагогической работе в реальных условиях).

В практику контактной формы работы с будущими педагогами начального образования вошло приложение «Лига педагогов». Это специализированное мобильное приложение, которое установили себе будущие педагоги начального образования с целью прохождения интеллектуальной игры – викторины с педагогической тематикой. Приложение было разработано специалистами различных сфер педагогики и предназначено для будущих педагогов начального образования. Использование мобильного приложения «Лига педагогов» позволило без труда определить студентов, показывающих лучшие результаты, и наделить их соответствующими званиями «Лучший игрок университета», «Лучший игрок группы», «Лучший игрок месяца» и пр. Положительными аспектами использования приложения «Лига педагогов» стала также консолидация справочников педагогов, а кроме того, объединение студентов и создание среды здоровой конкуренции, которая является залогом для обеспечения профессионального саморазвития в условиях цифровой образовательной среды.

Технология тайм-менеджмента способствовала формированию качественно нового отношения ко времени, самоорганизации, самоконтролю и эффективности процесса получения образования. Этапы данной технологии следующие: постановка желаемых целей; планирование и последующая расстановка приоритетов; реализация необходимых

конкретных шагов (действий) в соответствии с ранее составленным планом; контроль достижения целей. Результатом является качественная организация личной и образовательной деятельности в аспекте профессионального саморазвития.

Технология социально-нравственных практик нацелена на всестороннее развитие социальных компетенций будущих педагогов. Этапы данной технологии: описание возникшей ситуации (сложившихся социальных отношений), включение в деятельность как одну из форм социальной активности, реализация происходящего процесса (преобразующий социальный характер), а также получение положительного отклика от общества. Результат – создание и всесторонняя проработка индивидуальной модели поведения студента в социуме, приобретение опыта эффективного выстраивания коммуникаций с целью реализации позитивных стратегий и способов профессионального саморазвития.

Целью форсайт-технологии стало выявление перспективных направлений саморазвития будущего педагога начального образования. Этапы форсайт-технологии заключаются в определении объекта прогнозирования, изучении существующих условий, сканировании, поиске альтернативных вариантов, планировании и последующем исполнении. Формирование сбалансированного алгоритма учета интересов и мнений различных целевых аудиторий стало результатом использования технологии. Данная технология использовалась с помощью следующих методов: «Сценирование», «Качели времени», «Колесо жизненного баланса» и «Стратегическая сессия».

Для решения педагогической задачи профессионального саморазвития будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды требуется произвести моделирование, определить причины и выявить условия, которые способны значимым образом повлиять на течение образовательного процесса. Внешняя предпосылка показывает значимость подготовки будущего педагога начального образования к эффективной профессиональной деятельности в эпоху цифровизации, а также к качественной потенциальной работе с помощью результативного использования многообразия ресурсов цифровой образовательной среды.

В свою очередь, внутренние причины, повлекшие за собой информатизацию образования, определяют качественно новые способы осуществления основной цели образования, создание учебно-профессиональной модели деятельности будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды.

Таким образом, в данном исследовании представлены педагогические технологии в контексте педагогического сопровождения профессионального саморазвития будущего педагога начального образования, такие как веб-квесты, моделирование профессиональных ролей и стратегий, проектные технологии, форсайт-технологии, социально-нравственные практики. Обращение к форсайт-

проектам в развитии педагогического образования и в подготовке будущего педагога начального образования позволило выявить влияние цифровизации, симуляционных технологий, сетевых глобальных интернет-ресурсов на расширение горизонтов профессии педагога начального образования и мотивации к ее освоению, ориентируясь на цифровую образовательную среду [10–12].

Данный организационно-методический инструментарий профессионального саморазвития будущего педагога начального образования включает технологии педагогического сопровождения, которые актуальны в настоящем и ориентированы на перспективу будущего.

Список литературы

1. *Ахметов Б.С., Бидайбеков Е.Ы.* Информационная образовательная среда вуза: разработка, внедрение, перспективы // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы 3 Всерос. науч.-практ. конф. Омск: ОГУ, 2004.
2. *Андреев А.А.* Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании. 2004. № 6. С. 98-113.
3. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61.
4. *Зенкина С.В., Кузнецов А.А.* Основы общей теории и методики обучения информатики. М.: Бином, 2009. 154 с.
5. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. 1997. № 7. С. 183.
6. *Лавина Т.А.* Совершенствование системы непрерывной подготовки учителей в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 44 с.
7. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
8. *Морозов А.В.* Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 105-110.
9. *Лапенков М.В.* Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 43 с.
10. *Неволина В.В., Белоновская И.Д., Баранов В.В.* Профессиональное саморазвитие личности в современном образовательном пространстве. М.: Перо, 2017. 200 с.
11. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 204 с.
12. *Сергеева Б.В.* Содержание профессионального самосовершенствования педагога начального образования // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. № 8. С. 103-105.

References

1. *Akhmetov B.S., Bidaybekov E.Y.* Informatsionnaya obrazovatel'naya sreda vuza: razrabotka, vnedreniye, perspektivy [University educational information environment: development, implementation, prospects]. *Materialy 3 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Edinaya obrazovatel'naya informatsionnaya sreda: problemy i puti razvitiya»* [Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference "Unified Educational Information Environment: Problems and Development Paths"]. Omsk, Omsk State University Publ., 2004. (In Russian).

2. Andreyev A.A. Nekotoryye problemy pedagogiki v sovremennykh informatsionno-obrazovatel'nykh sredakh [Some problems of pedagogy in modern information and educational environments]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2004, no. 6, pp. 98-113. (In Russian).
3. Khutorskoy A.V. Klyuchevyye kompetentsii: Tekhnologiya konstruirovaniya [Key competencies: Design technology]. *Narodnoye obrazovaniye – National Education*, 2003, no. 5, pp. 55-61. (In Russian).
4. Zenkina S.V., Kuznetsov A.A. *Osnovy obshchey teorii i metodiki obucheniya informatiki* [Fundamentals of the General Theory and Methods of Teaching Informatics]. Moscow, Binom Publ., 2009, 154 p. (In Russian).
5. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tseley obrazovaniya v prostranstve kul'tury [Educational environment: the implementation of educational goals in the space of culture]. *Novyye tsennosti obrazovaniya* [New Values of Education], 1997, no. 7, p. 183. (In Russian).
6. Lavina T.A. *Sovershenstvovaniye sistemy nepreryvnoy podgotovki uchiteley v oblasti ispol'zovaniya sredstv informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v professional'noy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Improving the System of Continuous Teacher Training in the Sphere of Use of Information and Communication Technologies in Professional Activities. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2006, 44 p. (In Russian).
7. Zeyer E.F., Pavlova A.M., Symanyuk E.E. *Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod* [Modernization of Professional Education: Competency-Based Approach]. Moscow, Moscow Psychologic-Social University, 2005, 216 p. (In Russian).
8. Morozov A.V. Professional'naya podgotovka rukovoditeley sistemy obrazovaniya s ispol'zovaniyem sovremennykh tsifrovyykh tekhnologiy [Education system managers training with the use of modern digital technologies]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2018, no. 4 (57), pp. 105-110. (In Russian).
9. Lapenok M.V. *Nauchno-pedagogicheskiye osnovaniya sozdaniya i ispol'zovaniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov informatsionnoy sredy distantsionnogo obucheniya (na primere podgotovki uchiteley): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Scientific and Pedagogical Foundations for the Creation and Use of Electronic Educational Resources of the Information Environment of Distance Learning (for Example, Teacher Training). Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2014. 43 p. (In Russian).
10. Nevolina V.V., Belonovskaya I.D., Baranov V.V. *Professional'noye samorazvitiye lichnosti v sovremennoy obrazovatel'noy prostranstve* [Professional Self-Development of Personality in the Modern Educational Space]. Moscow, Pero Publ., 2017, 200 p. (In Russian).
11. Verbitskiy A.A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991, 204 p. (In Russian).
12. Sergeeva B.V. *Soderzhaniye professional'nogo samosovershenstvovaniya pedagoga nachal'nogo obrazovaniya* [The content of professional self-improvement of primary education teacher]. *Uspekhi sovremennoy nauki – Modern Science Success*, 2016, vol. 2, no. 8, pp. 103-105. (In Russian).

Информация об авторе

Сергеева Бэлла Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования. Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация. E-mail: 5906372@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4776-3833>

Поступила в редакцию 28.11.2019 г.

Поступила после рецензирования 26.12.2019 г.

Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Bella V. Sergeeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Methods of Primary Education Department. Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation. E-mail: 5906372@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4776-3833>

Received 28 November 2019

Reviewed 26 December 2019

Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-128-137
УДК 378.037.1+355.233.22

Контроль и учет успеваемости студентов (бакалавров) по элективной дисциплине «Волейбол»

Дмитрий Владимирович ИВИНСКИЙ, Екатерина Юрьевна МУКИНА

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6513>, e-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>, e-mail: mukinaeu@mail.ru

Control and accounting of student performance (bachelor's degree students) in elective discipline "Volleyball"

Dmitry V. IVINSKY, Ekaterina Y. MUKINA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6513>, e-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>, e-mail: mukinaeu@mail.ru

Аннотация. Современная деятельность преподавателя высшей школы в сфере физической культуры и спорта характеризуется разнообразием и сложным содержанием. Для достижения желаемого результата в физическом воспитании студентов такое содержание должно подчиняться четкой логике функционирования и контроля. Любую целесообразную и рационально организованную деятельность в сфере физической культуры и спорта можно разложить на такие компоненты, как планирование, реализация, контроль и учет. Единство функционирования этих компонентов позволит наиболее эффективно построить и управлять процессом физического воспитания в организации высшего образования. Проблема контроля и учета физкультурного образования студентов является одной из актуальных педагогических проблем, так как от контроля и учета во многом зависит успех всего процесса физического воспитания в организации высшего образования. Для совершенствования физкультурного образования студентов в организации высшего образования необходима углубленная разработка фонда контроля и учета по содержанию и методики. Раскрыты содержание и методика контроля и учета успеваемости студентов (бакалавров) по элективной дисциплине «Волейбол».

Ключевые слова: контроль и учет в физическом воспитании студентов; спортивно-ориентированное физическое воспитание

Для цитирования: Ивинский Д.В., Мукина Е.Ю. Контроль и учет успеваемости студентов (бакалавров) по элективной дисциплине «Волейбол» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 128-137. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-128-137

Abstract. Contemporary activity of a higher education teacher in the field of physical education and sports is characterized by a variety and complex content. To achieve the desired result in the physical education of students, such content must be subject to a clear logic of functioning and control. Any reasonable and rationally organized activity in the field of physical education and sports can be divided into such components as: planning, implementation, control and accounting. The unity of the functioning of these components will allow you to most effectively build and manage the process of physical education in the organization of higher education. The problem of control and accounting of physical education of students is one of the most urgent pedagogical problems, since the success of the entire process of physical education in the organization of the higher education depends on the control and accounting. To improve the physical education of students in the organization of higher education, an in-depth development of the control and ac-

counting fund for the content and methods is necessary. We reveal the content and methods of control and accounting of student performance (bachelor's degree students) in elective discipline "Volleyball".

Keywords: control and accounting in physical education of students; sports-oriented physical education

For citation: Ivinsky D.V., Mukina E.Y. Kontrol' i uchet uspevaemosti studentov (bakalavrov) po elektivnoy distsipline «Voleybol» [Control and accounting of student performance (bachelor's degree students) in elective discipline "Volleyball"]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 128-137. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-128-137 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время физическая культура и спорт занимают приоритетную позицию в гармоничном и всестороннем развитии студенческой молодежи в нашей стране. Содержание курса физического воспитания студентов в организации (ВО) регламентируется государственной учебной программой «Физическое воспитание» для данных учреждений, а также инструкцией по организации и содержанию работы кафедры физического воспитания [1]. Целью физкультурного образования студентов является формирование физической культуры будущего квалифицированного специалиста. При этом решаются следующие воспитательные, образовательные и оздоровительные задачи:

- понимание роли физической культуры в всестороннем развитии личности для подготовки ее к профессиональной деятельности;
- освоение научно-практических основ физической культуры как здорового стиля жизни;
- формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями;
- овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие психофизических способностей;
- обеспечение профессионально-прикладной физической подготовленности студентов к будущей профессии;
- приобретение опыта использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения профессионально значимых целей [2].

Реализация перечисленных задач определяет специфическую педагогическую деятельность преподавателя высшей школы.

Процесс физического воспитания в организациях ВО организуется с учетом состояния здоровья, уровня физического развития и подготовленности студентов, а также условий и характера труда их будущей профессиональной деятельности.

Учебные занятия являются основной формой физического воспитания в организациях ВО: теоретические, практические и контрольные занятия; элективные (по выбору) и факультативные занятия; индивидуальные и индивидуально-групповые дополнительные занятия (консультации); самостоятельные занятия. Они планируются в учебных планах по всем специальностям, и их проведение обеспечивают преподаватели кафедр физического воспитания [3].

Контроль и учет успеваемости студентов на занятиях является необходимой частью процесса физического воспитания в организации ВО. Процесс физического воспитания может быть успешным и конструктивным только тогда, когда преподаватель высшей школы владеет данными о динамике данного процесса. Чтобы в полной мере владеть информацией о процессе физического воспитания, преподавателю высшей школы необходим контроль и учет данных о физическом состоянии студента, его технико-тактической подготовленности, качественных и количественных достижениях. Эти данные также позволяют выявить, какие недостатки и затруднения имеются при реализации физического воспитания в организации ВО и избежать неточности и неудачи в его планировании.

Схематично весь процесс контроля и учета успеваемости студентов в процессе физического воспитания в организации ВО можно представить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Контроль и учет успеваемости студентов в процессе физического воспитания в организации ВО

В процессе контроля и учета успеваемости студентов (бакалавров) на занятиях по дисциплине «Физическая культура» можно выделить требования, которые являются важным элементом управления данным процессом. Основными требованиями к контролю и учету являются: систематичность и своевременность, объективность, полнота и информативность, индивидуальность, простота.

Контроль и учет должны проводиться *систематически и своевременно* на протяжении всего учебно-воспитательного процесса, отражая всю его динамику и содержание. Чем чаще и разносторонне будут проводиться контроль и учет, тем легче будет ориентироваться преподаватель в динамике усвоения студентом программного материала.

Контроль и учет должны быть *объективными*. Объективность выражается в максимальном соответствии выявленных и фиксированных фактов реальной действительности. Какое-либо искажение фактов недопустимо, так как может привести к ошибкам и просчетам в планировании учебно-воспитательного процесса, ложной оценке.

Полнота и информативность предполагает многогранность контроля и учета. Педагогический процесс исключительно сложный, и его эффективность обусловлена многими факторами и внутренними связями. Отсутствие информации о них затрудняет воз-

можность правильной оценки, но также необходимо отметить, что контролировать и учитывать необходимо лишь то, что имеет большое значение в данном деле. Положительную и отрицательную оценку необходимо сопровождать объяснением, так как такой подход поможет студенту исправить имеющиеся и будущие ошибки.

Индивидуальность при контроле и учете успеваемости выражается в учете индивидуальных психофизических особенностей обучающихся и создании таких условий, которые позволили бы им в полной мере показать уровень освоения программного материала. Студенческий возраст характеризуется практически завершением физического развития, наступает этап относительной стабилизации роста и развития организма, но также продолжают увеличиваться различия между юношами и девушками в пропорциях тела, функциональными возможностями развития физических качеств и параметров работоспособности. Для данного возраста также характерны сенситивные периоды развития некоторых физических качеств. При подборе тестов для контроля и оценки успеваемости преподаватель должен ориентироваться на программный материал для юношей и девушек, уровень их развития двигательных качеств, показатели освоения двигательных умений и навыков.

Простота контроля и учета предполагает получение необходимых данных без лишних затрат времени и сил как для преподавателя, так и для студента.

В настоящее время в практике физического воспитания студентов широкое распространение получили следующие методы контроля и учета: тестирование, педагогическое наблюдение, хронометрирование, пульсометрия, опрос.

Тестирование – испытание, проводимое с целью определения состояния или определенных характеристик испытуемого. В практике физического воспитания студентов тестирование является методом получения достоверной и объективной информации. Тестирование отвечает следующим требованиям:

- стандартизованности – условия и процедура тестирования должны быть одинаковыми во всех случаях использования теста;
- надежности – определяется степенью совпадения результатов испытуемых при повторном их тестировании в одних и тех же условиях;
- информативности – это степень его точности при оценке определенных сторон испытуемого;
- наличию шкалы баллов и оценок – тестирование обладает количественными показателями, соответствующими определенному баллу или оценке;
- объективности – отражает независимость результата от личных отношений экспериментатора.

Педагогическое наблюдение. Целенаправленное восприятие какого-либо педагогического процесса или явления, опирающееся в основном на данные органов чувств.

Хронометрирование. Проводится с целью определения общей и моторной плотности занятия, которые отражают рациональность использованного времени преподавателем во время занятия.

Пульсометрия. Характеризует величину и динамику физической нагрузки во время занятий физическими упражнениями.

Опрос. Позволяет собрать информацию о теоретической подготовке студента в области физической культуры и спорта.

В процессе физического воспитания студентов (бакалавров) общепринятыми видами контроля и учета являются:

– *периодический (поэтапный)* – он проводится в конце определенного этапа (года) или периода (семестра), позволяет преподавателю получить как исходные данные для планирования намеченной работы, так и итоговые, определяющие результат его деятельности;

– *текущий* – позволяет установить решение поставленных учебно-воспитательных задач на определенном промежутке времени и вносить коррективы в работу;

– *оперативный* – осуществляется в рамках одного учебного занятия, для получения информации непосредственно во время выполнения упражнения.

В настоящее время в программу физического воспитания студентов (бакалавров) входят элективные дисциплины, основу которых составляет спортивно-ориентированное физическое воспитание. Спортивно-ориентированное физическое воспитание – это творческое использование передовых методик, наработанных в области спорта, в практике физического воспитания студентов [4; 5]. Теоретическим фундаментом спортивно-ориентированного физического воспитания являются принципы и положения, разработанные В.К. Бальсевичем и Л.И. Лубышевой: принцип конверсии; принцип гармоничности развития личности обучающегося; принцип активного формирования здоровья; принцип накопления потенциала социальной активности и толерантности; принцип свободы выбора [6; 7].

Педагогическая модель спортивно-ориентированного физического воспитания в организации ВО представлена на рис. 2 [8; 9].

Как показывает практика физического воспитания, в организации ВО наиболее востребованными направлениями элективных дисциплин являются волейбол, футбол, баскетбол, настольный теннис. Распределение студентов по этим направлениям осуществляется в начале учебного года на основе принципа «Свободы выбора». Студент самостоятельно выбирает вид спорта и имеет право свободно переходить в другую учебно-тренировочную группу, имеющуюся в организации ВО [10].

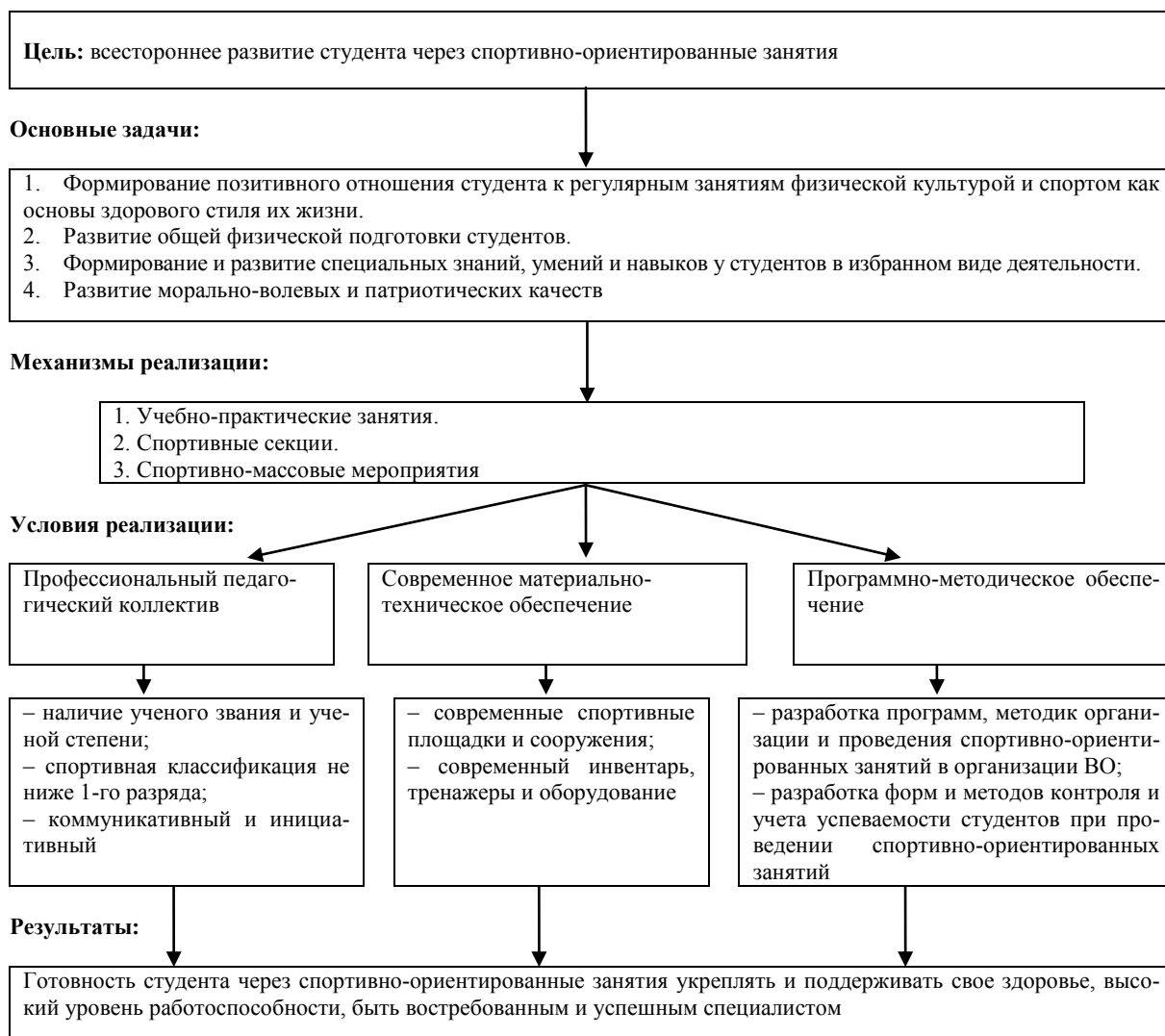


Рис. 2. Педагогическая модель спортивно-ориентированного физического воспитания в организации ВО

Таблица 1

Распределение рейтинговых баллов студентов за год
по элективной дисциплине «Волейбол»

№ п/п	Контроль и учет	Максимальное количество баллов за 1 семестр		Максимальное количество баллов за 2 семестр	
		Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4
1	Теоретико-методическая подготовленность	15	15	15	15
2	Общая физическая подготовленность	20	20	20	20
3	Специально-техническая подготовленность	50	50	50	50
4	100 % посещаемость	15	15	15	15
Итого		100	100	100	100

Таблица 2

Зачетные требования для оценки общей физической подготовки
студентов 1 курса (1–4 модуль) по элективной дисциплине «Волейбол»

№ п/п	Описание теста	Максимальное количество баллов	Методика оценки
Девушки			
1	Сгибание и разгибание рук в упоре на коленях, ноги скрестно	5	Кол-во раз: 40 35 30 25 20 Баллы: 5 4 3 2 1
2	Лежа на спине хват руками за гимнастическую стенку (скамейку), поднятие прямых ног до касания стенки	5	Кол-во раз: 40 35 30 25 20 Баллы: 5 4 3 2 1
3	Приседание на одной ноге, стоя на гимнастической скамейке, опора о гладкую стену (на каждой ноге)	5	Кол-во раз: 12 10 8 6 4 Баллы: 5 4 3 2 1
4	Прыжок в длину с места	5	См: 180 170 165 155 140 Баллы: 5 4 3 2 1
Юноши			
1	Подтягивание на перекладине	5	Кол-во раз: 9 7 5 3 2 Баллы: 5 4 3 2 1
2	Прыжок в длину с места	5	См: 240 230 220 215 210 Баллы: 5 4 3 2 1
3	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, ноги на гимнастической скамейке	5	Кол-во раз: 35 30 25 20 15 Баллы: 5 4 3 2 1
4	В висе на перекладине поднятие ног до касания перекладины	5	Кол-во раз: 7 4 3 2 1 Баллы: 5 4 3 2 1

Таблица 3

Зачетные требования для оценки общей физической подготовки
студентов 2 курса (5–8 модуль) по элективной дисциплине «Волейбол»

№ п/п	Описание теста	Максимальное количество баллов	Методика оценки
Девушки			
1	Сгибание и разгибание рук в упоре на коленях, ноги скрестно	5	Кол-во раз: 45 40 35 30 25 Баллы: 5 4 3 2 1
2	Лежа на спине хват руками за гимнастическую стенку (скамейку), поднятие прямых ног до касания стенки	5	Кол-во раз: 45 40 35 30 25 Баллы: 5 4 3 2 1
3	Приседание на одной ноге, стоя на гимнастической скамейке, опора о гладкую стену (на каждой ноге)	5	Кол-во раз: 14 12 10 8 6 Баллы: 5 4 3 2 1
4	Прыжок в длину с места	5	См: 185 175 168 160 145 Баллы: 5 4 3 2 1
Юноши			
1	Подтягивание на перекладине	5	Кол-во раз: 12 9 7 5 4 Баллы: 5 4 3 2 1
2	Прыжок в длину с места	5	См: 245 235 225 220 215 Баллы: 5 4 3 2 1
3	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, ноги на гимнастической скамейке	5	Кол-во раз: 40 35 30 25 20 Баллы: 5 4 3 2 1
4	В висе поднятие ног до касания перекладины	5	Кол-во раз: 8 5 4 3 2 Баллы: 5 4 3 2 1

Таблица 4

Зачетные требования для оценки специально-технической подготовки студентов 1–2 курса (девушки) по элективной дисциплине «Волейбол»

№ п/п	Описание теста	Максимальное количество баллов	Методика оценки
1 семестр (1–2 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Нижняя прямая подача (количество раз из 10)	10	Кол-во подач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
4	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
5	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2 семестр (3–4 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой.	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Нижняя прямая подача (количество раз из 5)	5	Кол-во подач: 8 7 6 5 4 Баллы: 5 4 3 2 1
4	Верхняя прямая подача (количество раз из 5)	5	Кол-во подач: 5 4 3 2 1 Баллы: 5 4 3 2 1
5	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
6	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 4–1 балла – 4–1 передач
3 семестр (5–6 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Верхняя прямая подача (количество раз из 10)	10	Кол-во подач: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
4	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
5	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
4 семестр (7–8 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Верхняя прямая подача (количество раз из 10)	5	Кол-во подач: 8 7 6 5 4 Баллы: 5 4 3 2 1
4	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
5	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
6	Атакующий удар через сетку	5	Кол-во ударов: 5 4 3 2 1 Баллы: 5 4 3 2 1

Таблица 5

Зачетные требования для оценки специально-технической подготовки студентов 1–2 курса (юноши) по элективной дисциплине «Волейбол»

№ п/п	Описание теста	Максимальное количество баллов	Методика оценки
1 семестр (1–2 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Нижняя прямая подача (количество раз из 10)	10	Кол-во подач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
4	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
5	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2 семестр (3–4 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Нижняя прямая подача (количество раз из 5)	5	Кол-во подач: 10 9 8 7 6 Баллы: 5 4 3 2 1
4	Верхняя прямая подача (количество раз из 5)	5	Кол-во подач: 8 7 6 5 4 Баллы: 5 4 3 2 1
5	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
6	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3 семестр (5–6 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Верхняя прямая подача (количество раз из 10)	10	Кол-во подач: 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
4	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
5	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
4 семестр (7–8 модуль)			
1	Передача мяча сверху двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2	Передача мяча снизу двумя руками над собой, не выходя из центрального баскетбольного круга	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
3	Верхняя прямая подача (количество раз из 10)	5	Кол-во подач: 10 9 8 7 6 Баллы: 5 4 3 2 1
4	Передача мяча сверху двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
5	Передача мяча снизу двумя руками в парах	10	Кол-во передач: 20 18 16 14 12 11 10 9 8 7 Баллы: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
6	Атакующий удар через сетку	5	Кол-во ударов: 8 7 6 5 4 Баллы: 5 4 3 2 1

В данном исследовании представлены методы контроля и учета физической подготовленности студентов, выбравших элективную дисциплину «Волейбол». Контроль и учет по данной дисциплине осуществляются с помощью модульно-рейтинговой системы оценки по следующим направлениям: теоретико-методической подготовленности; общей физической подготовленности; специальной технической подготовленности; посещаемости занятий (табл. 1).

При контроле и учете успеваемости студентов по элективной дисциплине «Волейбол» используются следующие методы: тестирование, опрос, визуальное наблюдение. Для оценки теоретико-методической подготовки используется метод «опрос»; общей физической подготовки – «тестирование», «визуальное наблюдение» (табл. 2, 3); специально-технической подготовки – «тестирование», «визуальное наблюдение» (табл. 4, 5).

Список литературы

1. Лубышева Л.И., Пешкова Н.В., Пешков А.А. Спортизация физического воспитания как условие развития студенческого спорта в вузах неспортивного профиля // Теория и практика физической культуры. 2013. № 12. С. 88-90.
2. Сысоева Ю.В., Седнев А.В. Физическая культура в жизни студентов // Молодой ученый. 2018. № 46. С. 419-420.
3. Слепова Л.Н., Хаирова Т.Н., Дижонова Л.Б., Татарников М.К. Социальная адаптация студентов к условиям обучения в вузе средствами физической культуры // Известия ВолгГТУ. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2012. Т. 8. № 10 (583). С. 134-135.
4. Лубышева Л.И., Пешкова Н.В. Анализ развития студенческого спорта: состояние и перспективы // Теория и практика физической культуры. 2014. № 1. С. 39-41.
5. Лубышева Л.И., Загребская А.И., Передельский А.А., Манжелей И.В., Литвиненко С.Н., Черепов Е.А., Пешкова Н.В., Родионова М.А., Поливаев А.Г., Кондратьев А.Н., Базилевич М.В. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике. М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. 200 с.
6. Бальсевич В.К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе. М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. 111 с.
7. Лубышева Л.И. Конверсия высоких спортивных технологий как методологический принцип спортизированного физического воспитания и «спорта для всех» // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 4. С. 6-8.
8. Ивинский Д.В. Спортивно-ориентированный подход к физическому воспитанию в вузе // 16 Державинские чтения. Институт физической культуры и спорта: материалы Общерос. науч. конф. / отв. ред. Е.П. Лисицын. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. С. 46-50.
9. Ивинский Д.В. Современные векторы физического воспитания студенческой молодежи // Вестник Тамбовского университета. Кафедра адаптивной физической культуры. Приложение к журналу. Тамбов, 2009. С. 78-89.
10. Ивинский Д.В. Методические рекомендации по организации и проведению спортивно-ориентированных занятий по настольному теннису для студентов, обучающихся по программе бакалавра // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 2 (166). С. 36-42. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-36-41

References

1. Lubysheva L.I., Peshkova N.V., Peshkov A.A. Sportizatsiya fizicheskogo vospitaniya kak uslovie razvitiya studencheskogo sporta v vuzakh nesportivnogo profilya [Sportization of physical education as a condition for the development of student sports in universities of non-sports profile]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2013, no. 12, pp. 88-90. (In Russian).
2. Sysoeva Y.V., Sednev A.V. Fizicheskaya kul'tura v zhizni studentov [Physical education in the life of students]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2018, no. 46, pp. 419-420. (In Russian).
3. Slepova L.N., Khairova T.N., Dizhonova L.B., Tatarnikov M.K. Sotsial'naya adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v vuzе sredstvami fizicheskoy kul'tury [Social adaptation of students to the conditions of study at the university by means of physical education]. *Izvestiya VolgGTU, Seriya Nove obrozovatel'nye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuzе* [Herald of Volgograd State Technical University. Series: New Educational Systems and Technologies of Learning in the University], 2012, vol. 8, no. 10 (583), pp. 134-135.

- cational Systems and Teaching Technologies at the University], 2012, issue 8, no. 10 (583), pp. 134-135. (In Russian).
4. Lubysheva L.I., Peshkova N.V. Analiz razvitiya studencheskogo sporta: sostoyanie i perspektivy [Analysis of development of university sport: state and perspectives]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2014, no. 1, pp. 39-41. (In Russian).
 5. Lubysheva L.I., Zagrevskaya A.I., Peredelskiy A.A., Manzheley I.V., Litvinenko S.N., Cherepov E.A., Peshkova N.V., Rodionova M.A., Polivaev A.G., Kondratev A.N., Bazilevich M.V. *Sportizatsiya v sisteme fizicheskogo vospitaniya: ot nauchnoy idei k innovatsionnoy praktike* [Sportization in the System of Physical Education: from a Scientific Idea to Innovative Practice]. Moscow, National Research Center "Theory and Practice of Physical Culture and Sport" Publ., 2017, 200 p. (In Russian).
 6. Balsevich V.K. *Sportivnyy vektor fizicheskogo vospitaniya v rossiyskoy shkole* [Sports Vector of Physical Education in a Russian School]. Moscow, Theory and Practice of Physical Culture and Sport Publ., 2006, 111 p. (In Russian).
 7. Lubysheva L.I. Konversiya vysokikh sportivnykh tekhnologiy kak metodologicheskii printsip sportizirovannogo fizicheskogo vospitaniya i «sporta dlya vseh» [The conversion of high sports technology as a methodological principle of sportized physical education and "sport for all"]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka – Physical Education: Education, Training*, 2015, no. 4, pp. 6-8. (In Russian).
 8. Ivinskiy D.V. Sportivno-orientirovannyi podkhod k fizicheskomu vospitaniyu v vuze [Sports-oriented approach to physical education in high school]. *Materialy Obshcherossiyskoy nauchnoy konferentsii «16 Derzhavinskie chteniya. Institut fizicheskoy kul'tury i sporta»* [Proceedings of All-Russian Scientific Conference "16 Derzhavin Readings. Institute of Physical Education and Sports"]. Tambov, Publishing House of Derzhavin Tambov State University, 2011, pp. 46-50. (In Russian).
 9. Ivinskiy D.V. Sovremennye vektory fizicheskogo vospitaniya studencheskoy molodezhi [Modern vectors of physical education of student youth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Kafedra adaptivnoy fizicheskoy kul'tury. Prilozhenie k zhurnalu* [Tambov University Review. Adaptive Physical Education Department. Supplement], 2009, pp. 78-89. (In Russian).
 10. Ivinskiy D.V. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu sportivno-orientirovannykh zanyatiy po nastol'nomu tennisu dlya studentov, obuchayushchikhsya po programme bakalavra [Methodic recommendations on organization and carrying out sports-oriented classes on ping-pong for bachelor program students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 2 (166), pp. 36-41. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-36-41. (In Russian).

Информация об авторах

Ивинский Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6513>

Мукина Екатерина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общего ухода и организации сестринского дела. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mukinaeu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Ивинский Дмитрий Владимирович
E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 15.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the authors

Dmitry V. Ivinsky, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Physical Education and Adaptive Physical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6513>

Ekaterina Y. Mukina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of General Care and Nursing Organization Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mukinaeu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Dmitry V. Ivinsky
E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

Received 18 March 2020
Reviewed 15 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-138-143
УДК 796.01

Использование средств гиревого спорта в процессе физической подготовки курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД РФ

**Александр Викторович САРЫЧЕВ, Николай Викторович ДЕМЧЕНКО,
Иван Николаевич АРХИПЦЕВ**

ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина»
308024, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Горького, 71
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>, e-mail: w0773@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>, e-mail: Nvdemchenko@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>, e-mail: ArhiptsevIN@yandex.ru

Use of kettlebell lifting equipment in the process of physical training of cadets and students of an educational institution of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Alexander V. SARYCHEV, Nikolay V. DEMCHENKO, Ivan N. ARKHIPTSEV
Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin
71 Gorkogo St., Belgorod 308024, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>, e-mail: w0773@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>, e-mail: Nvdemchenko@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>, e-mail: ArhiptsevIN@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено физической подготовке курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы Министерства внутренних дел Российской Федерации с применением средств гиревого спорта. Использованы методы статистического, графического, аналитического исследования. Рассмотрена роль физической подготовленности в учебно-воспитательном процессе и профессиональной деятельности будущих сотрудников Министерства внутренних дел. Охарактеризована подробная методика и алгоритмы проведения учебных занятий с использованием средств гиревого спорта. Обозначены основополагающие преимущества гиревого спорта в разрезе физического, психологического, морально-волевого, творческого, профессионального развития курсантов и слушателей. Раскрыто положительное влияние упражнений с использованием средств гиревого спорта на физическую подготовленность учащихся и решение прикладных, оздоровительных и профессиональных задач, связанных с силовым пресечением правонарушений и задержание сопротивляющихся правонарушителей.

Ключевые слова: гиревой спорт; средства гиревого спорта; курсанты; слушатели; физическая подготовленность; Министерство внутренних дел Российской Федерации

Для цитирования: Сарычев А.В., Демченко Н.В., Архипцев И.Н. Использование средств гиревого спорта в процессе физической подготовки курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД РФ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 138-143. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-138-143

Abstract. The study is devoted to the physical training of cadets and students of the educational institution of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation using kettlebell lifting equipment. We use the methods of statistical, graphic, analytical research. The role of physical fitness in the educational process and professional activities of future employees of the Ministry of Internal Affairs is considered. We describe a detailed technique and algorithms

for conducting training sessions using kettlebell lifting equipment. The fundamental advantages of kettlebell lifting in terms of physical, psychological, moral and volitional, creative, professional development of cadets and students are identified. We reveal the positive impact of exercises using kettlebell lifting equipment on the physical fitness of students and the solution of applied, recreational and professional tasks related to the forceful suppression of offenses and the detention of resisting offenders.

Keywords: kettlebell lifting; kettlebell lifting equipment; cadets; students; physical fitness; Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

For citation: Sarychev A.V., Demchenko N.V., Arkhiptsev I.N. Ispol'zovaniye sredstv girevogo sporta v protsesse fizicheskoy podgotovki kursantov i slushateley obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya sistemy MVD RF [Use of kettlebell lifting equipment in the process of physical training of cadets and students of an educational institution of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 138-143. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-138-143 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Систематическое ужесточение требований к физической подготовленности сотрудников силовых ведомств детерминировано современными реалиями в стране и мире. В настоящий период наблюдается существенный рост социальной напряженности в России, выражающийся в увеличении числа тяжких и особо тяжких преступлений, преступлений против общественной безопасности, чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера, распространением феномена исламистского терроризма, сохранением очагов криминальной напряженности на территории Северо-Кавказского федерального округа [1].

Согласно официальным статистическим данным, в 2018 г. на территории нашей страны зафиксирован восьмипроцентный рост числа преступлений, при этом, как отмечает в своем докладе Президент Российской Федерации, нераскрытым остается практически каждое второе преступление. Обозначенное положение обуславливает необходимость интенсификации научных исследований, нацеленных на модернизацию методики подготовки сотрудников и будущих сотрудников МВД к экстремальным ситуациям и ситуациям силового пресечения правонарушений и задержания сопротивляющихся правонарушителей. Разработка эффективных подходов, механизмов и инструментов организации процесса физической подготовки должна базироваться не только на педагогических и психологических, но и физиологических, медико-биологических и социальных аспектах [2].

Физическая подготовка служит важнейшим показателем профессиональных качеств сотрудников силовых структур, включая Министерство внутренних дел России. В целях совершенствования физической подготовки сотрудников органов внутренних дел (ОВД) Российской Федерации, в том числе к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, принят Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450¹, в котором закреплены основы организации физической подготовки сотрудников ОВД по различным направлениям: прикладная гимнастика и атлетическая подготовка, легкая атлетика и ускоренное передвижение, преодоление препятствий, лыжная подготовка, плавание, боевые приемы борьбы и т. д. Особой актуальностью физическая подготовка обладает в учебно-воспитательном процессе курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД РФ в период их профессионального, морально-волевого, личностного, психического, компетентностного становления [3].

Требования к физической подготовленности курсантов и слушателей вузов МВД России являются абсолютно эквивалентными, что детерминировано содержанием должностных обязанностей последних – участием в мероприятиях по охране общественного порядка и несением патрульно-постовой службы. Необходимость совершенствования физической подготовки слушателей также актуализируется результатами провер-

¹ Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 01.07.2017 № 450. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

ки подразделений специального назначения, в соответствии с которыми 34 % проверяемых не смогли преодолеть специальную полосу препятствий, что свидетельствует о недостаточном уровне физической подготовки и невозможности выполнения профессиональной деятельности по задержанию правонарушителей [4]. Модернизация физического воспитания учащихся должна ориентироваться на гармоничное, комплексное развитие их функционального состояния до достижения удовлетворительных качественно-количественных показателей специфической работоспособности [3].

Использование средств гиревого спорта в процессе физической подготовки курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД РФ способствует тренировке силовой выносливости, улучшению скоростных качеств, координации, качества скелетной и сердечной мышц, циркуляции крови, эластичности сосудов, нормализации кровяного давления, развитию и сохранению подвижности суставов. Занятия по гиревому спорту в разрезе учебной дисциплины «Физическая подготовка» должны быть интегрированы в комплекс физических упражнений и проводиться преимущественно на старших курсах обучения [5].

Как отмечает в своей работе С.М. Сандин [6], использование средств гиревого спорта в системе силовой подготовки курсантов обладает следующими важными преимуществами.

1. Доступность и простота, выражающиеся в отсутствии необходимости дорогостоящего тренировочного оборудования и специальных условий. Организация учебных занятий с использованием средств гиревого спорта требует лишь набора гирь разного веса (16/24/32 кг) и может осуществляться в условиях ограниченного пространства или на открытом воздухе (спортивный зал воинской части, спортивный уголок казармы, корабль, подводная лодка и т. д.). Гиревой спорт подразумевает широкий спектр доступных в техническом отношении силовых упражнений, а элементы жонглирования лишают его монотонности, позволяя проводить занятия на высоком эмоциональном уровне и с высокой моторной плотностью.

2. Содержательность, способствующая эффективному развитию силовых способно-

стей, силовой и специальной выносливости, статической выносливости мышц туловища, гибкости и координации движений, а также совершенствованию общеприкладных и служебно-прикладных двигательных навыков.

3. Развитие морально-волевых качеств, творческого и логического мышления, достигаемое в ходе выполнения технически сложных упражнений – полуприседания с одной гирей вверху на прямой руке, жонглирования гирей, двоеборья. Систематические занятия гиревым спортом формируют у курсантов такие качества, как: выносливость, выдержка, работоспособность, концентрация, скорость реакции, способность работать на пределе своих возможностей.

4. Оздоровительная направленность, обеспечиваемая низким уровнем травматизма и доступностью упражнений для лиц с различной физической подготовкой. Согласно исследованиям Национальной ассоциации студенческого спорта (NCAA), на гиревой спорт приходится наименьший процент (0,2 %) повреждений из всех исследованных видов спорта. Совершенствование физической подготовки курсантов в разрезе военно-профессионального обучения осуществляется посредством применения упражнений с малой амплитудой движений или статических упражнений, что способствует активному развитию статической выносливости мышц туловища, спины, ног, плечевого пояса и живота.

5. Экономичность (средняя рыночная стоимость гири чугунной весом 12 кг составляет 1580 руб., 16 кг – 1170 руб., 32 кг – 2830 руб., гири разборная 16/24/32 кг – 4400 руб.). Бюджетное финансирование отечественных военно-учебных заведений в настоящий период характеризуется дефицитом финансовых средств, что отражается на возможностях приобретения современного оборудования и инвентаря. Стоимость гирь на фоне стоимости современных тренажеров является незначительной, при этом срок их использования не ограничен.

В настоящий период в Белгородском юридическом институте МВД России им. И.Д. Путилина практически отсутствуют занятия с использованием средств гиревого спорта, что актуализирует практическую значимость работы. Физическая подготовка

Таблица 1

Динамика показателей развития силовых качеств курсантов ЭГ и КГ

Семестр	ЭГ ($n = 25$)		КГ ($n = 25$)		Достоверность различий
	$\bar{X}$	$\pm m$	$\bar{X}$	$\pm m$	
Динамометрия сильнейшей руки, кг					
I	55,3	0,87	52,7	1,03	$P < 0,05$
II	55,9	1,01	52,9	0,94	$P < 0,01$
Становая динамометрия, кг					
I	150,5	2,87	139,3	2,75	$P < 0,01$
II	153,6	2,65	137,8	2,64	$P < 0,001$
Подтягивание на перекладине, количество раз					
I	16,67	0,88	13,46	0,51	$P < 0,01$
II	17,27	0,72	13,21	0,38	$P < 0,001$
Отжимания, количество раз					
I	46,88	0,33	44,23	0,40	$P < 0,05$
II	47,28	0,35	45,15	0,42	$P < 0,01$
Поднимание прямых ног к перекладине, количество раз					
I	17,18	1,07	15,56	0,93	$P < 0,01$
II	18,28	0,96	16,39	1,39	$P < 0,001$

курсантов и слушателей осуществляется, как правило, по следующей схеме.

1. Разминка (бег продолжительностью в 20–30 минут).
2. Выполнение приемов задержания (борьба, бокс, дзюдо) или силовые занятия на тренажерах (в них периодически включается силовая подготовка с гирями).
3. Итоговые зачеты проводятся раз в год и состоят из огневой, правовой, физической подготовки (бег, челночный бег, приемы задержания), силовой подготовки (подтягивание или поднятие гири, или отжимание).

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В целях доказательства эффективности использования средств гиревого спорта в физической подготовке курсантов и слушателей на базе Белгородского юридического института МВД России им. И.Д. Путилина был проведен педагогический эксперимент. В педагогическом эксперименте приняли участие 50 курсантов 4-го курса – экспериментальная группа ($n = 25$) и контрольная группа ($n = 25$). Эксперимент осуществлялся на протяжении одного учебного года – в период с 1 сентября 2018 г. по конец июля 2019 г. В контрольной группе содержание занятий определялось планом, разработанным в соответствии с учебной программой. В экспериментальной группе занятия по физической культуре обогащались гиревыми упражне-

ниями. При проведении эмпирического исследования мы опирались на следующие методы: анализ научно-методологической литературы, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Программа занятий по физической культуре с применением средств гиревого спорта для экспериментальной группы была составлена в соответствии с требованиями Всероссийской Федерации гиревого спорта² по следующему алгоритму:

- 1) подготовительная часть (разминка ОРУ);
- 2) основная часть (выполнение приемов/силовые занятия на тренажерах):
 - толчок двух гирь от груди (короткий цикл);
 - толчок двух гирь от груди с опусканием в положение виса после каждого подъема (длинный цикл);
 - рывок гири поочередно одной и другой рукой;
 - классическое двоеборье (короткий толчок и рывок);
 - эстафета;
- 3) заключительная часть:

² Всероссийская Федерация гиревого спорта: официальный сайт. URL: <http://www.vfgs.ru> (дата обращения: 13.12.2019).

- упражнения на восстановление дыхания;
- упражнения на «растяжку».

Динамика развития силовых качеств курсантов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) проиллюстрирована в табл. 1.

Как видно из табл. 1, показатели развития силовых качеств курсантов из экспериментальной группы демонстрируют существенную положительную динамику, а также значительно превышают аналогичные показатели контрольной группы. Полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности использования средств гиревого спорта в процессе физической подготовки курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД РФ. Физическая подготовка с использованием средств гиревого спорта решает одновременно прикладные и оздоровительные задачи, позволяя максимально качественно выполнять профессиональные обязанности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, использование средств гиревого спорта в процессе физической подготовки курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД РФ – важнейший инструмент формирования гармонично развитой личности, воспитания морально-волевой, специальной, психологической и физической подготовленности будущих сотрудников ОВД [7]. Физическая подготовка с применением средств гиревого спорта способствует успешному решению прикладных, оздоровительных и профессиональных задач, связанных с силовым пресечением правонарушений, а также разностороннему физическому развитию, преодолению психологического напряжения, повышению функциональности занимающихся.

Список литературы

1. Галимова А.Г. Повышение уровня физической подготовленности курсантов вузов МВД России средствами кроссфит: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2017. 26 с.
2. Кравчук А.И., Глубокий В.А. Средства гиревого спорта в физической подготовке курсантов СИБЮИ ФСКН России // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2015. № 3. С. 160-165.
3. Хромов В.А., Платонов Д.А., Чехранов Ю.В. Особенности физической подготовки курсантов и слушателей вузов МВД России в современных условиях // Вестник Московского университета МВД России. 2013. № 8. С. 220-225.
4. Кодзоков А.Х. Особенности физической подготовки слушателей вузов МВД России // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 280-282.
5. Глубокий В.А. Физическая подготовка курсантов вуза МВД России с использованием гимнастики и гиревого спорта // Научный журнал «Дискурс». 2017. № 10 (12). С. 22-28.
6. Сандин С.М. Использование средств гиревого спорта в системе силовой подготовки курсантов Вольского военного института материального обеспечения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 11. С. 219-224.
7. Моськин С.А. Роль физической подготовки в профессиональном обучении курсантов и слушателей для практической деятельности в ОВД // Наука-2020: Физическая культура, спорт, туризм: инновационные проекты и передовые практики: материалы 7 Междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2018. Вып. 1 (1-17). С. 104-108.

References

1. Galimova A.G. *Povysheniye urovnya fizicheskoy podgotovlennosti kursantov vuzov MVD Rossii sredstvami krossfit: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Improving the Level of Physical Fitness of Cadets of Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia Using Crossfit. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Ulan-Ude, 2017, 26 p. (In Russian).
2. Kravchuk A.I., Glubokiy V.A. *Sredstva girevogo sporta v fizicheskoy podgotovke kursantov SIBYUI FSKN Rossii* [Kettlebell sport in physical training of cadets of higher education institution of Federal Drug Control Service of the Russian Federation]. *Vestnik Sibirskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii – Vestnik of Siberian Law Institute of the MIA of Russia*, 2015, no. 3, pp. 160-165. (In Russian).
3. Khromov V.A., Platonov D.A., Chekhranov Y.V. *Osobennosti fizicheskoy podgotovki kursantov i slushateley vuzov MVD Rossii v sovremennykh usloviyakh* [Peculiarities of physical training of students

- and students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in modern conditions]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2013, no. 8, pp. 220-225. (In Russian).
4. Kodzokov A.K. Osobennosti fizicheskoy podgotovki slushateley vuzov MVD Rossii [Features of students' physical training in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2014, no. 21, pp. 280-282. (In Russian).
 5. Glubokiy V.A. Fizicheskaya podgotovka kursantov vuza MVD Rossii s ispol'zovaniyem gimnastiki i girevogo sporta [Physical training of courses of the MIA of Russia use of gymnastics and girre sports]. *Nauchnyy zhurnal «Diskurs»* [Scientific Journal "Discourse"], 2017, no. 10, pp. 22-28. (In Russian).
 6. Sandin S.M. Ispol'zovaniye sredstv girevogo sporta v sisteme silovoy podgotovki kursantov Vol'skogo voyennogo instituta material'nogo obespecheniya [Use of kettlebell lifting equipment in the strength training system of the cadets in the Volsk military institute of logistic support]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft], 2017, no. 11, pp. 219-224. (In Russian).
 7. Moskin S.A. Rol' fizicheskoy podgotovki v professional'nom obuchenii kursantov i slushateley dlya prakticheskoy deyatel'nosti v OVD [The role of physical training in vocational training of cadets and students for practical activities in the Internal Affairs Department]. *Materialy 7 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nauka-2020: Fizicheskaya kul'tura, sport, turizm: innovatsionnyye proyekty i peredovyye praktiki»* [Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference "Science-2020: Physical Education, Sports, Tourism: Innovative Projects and Best Practices"], 2018, issue 1 (1-17), pp. 104-108. (In Russian).

Информация об авторах

Сарычев Александр Викторович, преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки. Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: w0773@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>

Демченко Николай Викторович, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры управления и административной деятельности органов внутренних дел. Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: Nvdemchenko@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>

Архипцев Иван Николаевич, старший преподаватель кафедры уголовно-правовых дисциплин. Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: ArhptsevIN@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Сарычев Александр Викторович
E-mail: w0773@yandex.ru

Поступила в редакцию 21.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 18.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Alexander V. Sarychev, Lecturer of Tactical and Special Training Department. Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: w0773@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>

Nikolay V. Demchenko, Candidate of Jurisprudence, Associate Professor, Associate Professor of Management and Administrative Activities of Internal Affairs Bodies Department. Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: Nvdemchenko@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-8308>

Ivan N. Arkhptsev, Senior Lecturer of Criminal and Law Disciplines Department. Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: ArhptsevIN@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Alexander V. Sarychev
E-mail: w0773@yandex.ru

Received 21 January 2020
Reviewed 18 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-144-153
УДК 371.7; 373.1

Взаимосвязь антропометрических характеристик и двигательных способностей подростков

**Никита Алексеевич КОЛЕСНИЧЕНКО¹, Игорь Михайлович ДЕМЕЦ¹,
Сергей Николаевич СИМОНОВ²**

¹ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
Министерства обороны Российской Федерации

394064, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54а
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5367>, e-mail: nikita_kolesnichenko@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0471-3641>, e-mail: demets070912@mail.ru

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7297-9583>, e-mail: simonovsn@mail.ru

The relationship of anthropometric characteristics and motor abilities of adolescents

Nikita A. KOLESNICHENKO¹, Igor M. DEMETS¹, Sergey N. SIMONOV²

¹“Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin
Air Force Academy” (Voronezh) the Ministry of Defence of the Russian Federation
54a Old Bolsheviks Str., Voronezh 394064, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5367>, e-mail: nikita_kolesnichenko@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0471-3641>, e-mail: demets070912@mail.ru

²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7297-9583>, e-mail: simonovsn@mail.ru

Аннотация. Взаимосвязь между антропометрическими параметрами и уровнем развития двигательных способностей школьников – научно важная и практически значимая тема. Используя знания о показателях физического развития, можно прогнозировать успешность освоения двигательных навыков и умений. Эти данные можно использовать в спортивном отборе и построении эффективной системы физического воспитания в общеобразовательной школе. Проведено измерение антропометрических параметров и тестирование двигательных способностей 160 школьников г. Тамбов в возрасте 15 лет. Проведен корреляционно-регрессионный анализ взаимосвязи отдельных антропометрических характеристик (длина и масса тела, окружность груди и экскурсия грудной клетки) и двигательных способностей (скоростная, скоростно-силовая, силовая, координационная, общая выносливость и гибкость). Как среди юношей, так и среди девушек выявлена прямая выраженная и статистически достоверная корреляция между длиной тела и скоростной и координационной способностями, а также общей выносливостью. Масса тела у школьников не имела выраженной и статистически достоверной взаимосвязи с двигательными способностями. Окружность груди и экскурсия грудной клетки у юношей имели выраженную, статистически достоверную связь с уровнем развития всех проанализированных двигательных способностей. У девушек корреляция была либо недостаточно выражена, либо имела разное направление, что указывает на отсутствие взаимозависимости. Полученные данные позволяют строить адресную стратегию развития двигательных способностей подростков на уроках физической культуры в общеобразовательной школе. Результаты исследования могут использоваться тренерским составом в спортивных секциях для спортивного отбора и спортивной ориентации.

Ключевые слова: двигательные способности; антропометрические параметры; корреляционно-регрессионный анализ; спортивный отбор; спортивная ориентация

Для цитирования: Колесниченко Н.А., Демец И.М., Симонов С.Н. Взаимосвязь антропометрических характеристик и двигательных способностей подростков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 144-153. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-144-153

Abstract. The relationship between anthropometric parameters and the level of development of motor abilities of school students is a scientifically important and practically important topic. Using knowledge of physical development indicators it is possible to predict the success of the development of motor skills. These data can be used in the sports selection and building an effective system of physical education in secondary school. We measure the anthropometric parameters and test motor abilities of 160 school students of the city of Tambov at the age of 15. We conduct a correlation and regression analysis of the relationship of individual anthropometric characteristics (body length and weight, chest circumference and chest excursion) and motor abilities (speed, speed-strength, strength, coordination, general endurance and flexibility). As among boys, and among girls we reveal a direct distinctive and statistically significant correlation between body length and speed and coordinating abilities, as well as general endurance. Body weight of school students did not have a pronounced and statistically significant relationship with motor abilities. The circumference of the chest and excursion of the chest in young men had a pronounced, statistically significant relationship with the level of development of all the analyzed motor is capable of power. In girls the correlation was either not sufficiently, or had a different direction that indicates the absence interdependence. The obtained data allow to build a targeted strategy of development of motor abilities of adolescents on the lessons of physical culture at comprehensive school. The results of the study can be used by coaches in sports clubs for sports selection and sports orientation.

Keywords: motor abilities; anthropometric parameters; correlation and regression analysis; sports selection; sports orientation

For citation: Kolesnichenko N.A., Demets I.M., Simonov S.N. Vzaimosvyaz' antropometricheskikh kharakteristik i dvigatel'nykh sposobnostey podrostkov [The relationship of anthropometric characteristics and motor abilities of adolescents]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 144-153. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-144-153 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Изучение роста и развития следует рассматривать как одно из ведущих научных направлений, на котором должна основываться теория и практика физического воспитания [1–4].

В то же время физическое развитие и уровень развития двигательных способностей детей и подростков являются одними из ведущих критериев состояния здоровья подрастающего поколения [4; 5].

Взаимосвязь показателей физического развития и двигательных качеств детей и подростков является важным направлением в спортивной антропологии и теории и методике физического развития [6–9]. И, несмотря на то, что основные морфофункциональные зависимости растущего организма в науке установлены, исторические тенденции физического развития и региональные особенности проявления двигательных способ-

ностей вносят свои коррективы, которые необходимо учитывать при организации физического воспитания в школе.

Определение морфофункциональных зависимостей развивающегося организма позволяет создать основу для оценки эффективности физического воспитания и занятий массовым спортом. При этом важным является определение и описание этих зависимостей на региональном материале. Именно такой подход позволяет выявить реально существующие взаимозависимости для реальной популяции детей и подростков и учитывать их при проведении педагогического контроля как в общеобразовательной школе, так и в спортивных секциях [10–12].

Перечисленные обстоятельства и явились основанием для актуальности и необходимости проведения настоящего исследования.

Цель настоящего исследования состояла в определении взаимосвязей между антропометрическими показателями (длина и масса

тела, окружность и экскурсия грудной клетки) и уровнем развития двигательных способностей подростков.

Базой исследования являлись учащиеся общеобразовательных школ г. Тамбов в возрасте 15 лет (полное число лет) общей численностью 160 человек, в том числе 79 юношей и 81 девушка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Уровень развития двигательных способностей подростков определялся по общепринятым тестам в рамках уроков физической культуры. А именно: 1) скоростная способность (бег 30 м, с); 2) координационная способность (челночный бег 3×10 м, с); 3) скоростно-силовая способность (прыжки в длину с места, см); 4) выносливость (6-минутный бег, м); 5) гибкость (наклоны вперед из положения сидя, см); 6) силовая способность (подтягивание на высокой перекладине из виса (юноши), количество раз; на низкой перекладине из положения лежа (девушки), количество раз).

Первичная обработка данных включала в себя группировку всех антропометрических данных в интервальные вариационные частотные ряды. Затем по каждой из групп ряда подсчитывались средние величины двигательных способностей. При этом в качестве методической основы составления вариационных рядов использовалась формула Стерджеса [11]:

$$K = 1 + 3,32 \lg n.$$

Величина равных интервалов определялась размахом варьирования признака на число групп или классов (K), намечаемых при построении вариационного ряда:

$$i = x_{\max} - x_{\min} K,$$

где $x_{\max}$ – максимальное значение вариант, $x_{\min}$ – минимальное значение вариант. Чтобы $x_{\min}$ оказалось в середине первого классового интервала, использовалась формула:

$$l = x_{\min} - i/2,$$

где l – нижняя граница первого классового интервала.

Проводился собственно корреляционно-регрессионный анализ с расчетом коэффициента корреляции, коэффициента регрессии, среднего темпа прироста по коэффициенту регрессии.

В качестве аппроксимирующей функции использовалось уравнение типа $y = A + bx$. В этом уравнении наибольший интерес представляет коэффициент регрессии b (угловой коэффициент), который показывает направление (знак «+» перед « b » указывает на возрастание, знак «-» – на снижение), и величину регрессии изучаемого показателя. Основным статистический смысл углового коэффициента состоит в том, что он демонстрирует, насколько в среднем в каждом интервале изучаемого периода времени (в нашем случае – в среднем за год) изменялась величина показателя.

В качестве характеристики интенсивности изменения показателя рассчитывалась величина темпа прироста (b , %), которая представляет собой выраженное в % отношение коэффициента регрессии к среднему уровню показателя. Таким образом, b , % показывает, на сколько процентов в среднем в год от среднего уровня изучаемого показателя происходит его рост (знак «+») или снижение (знак «-») за анализируемый период.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ взаимосвязи длины тела и показателей физической подготовленности юношей показал, что скоростные, координационные, силовые способности, а также выносливость имели прямую сильную связь, скоростно-силовые способности – средней силы прямую связь, и гибкость практически не имела связи с динамикой длины тела (табл. 1).

Среди девушек с длиной тела прямую сильную связь имели скоростные, координационные способности и выносливость (табл. 2).

Скоростно-силовые качества и гибкость имели средней силы прямую связь, а силовые способности были связаны с длиной тела слабой прямой связью.

Масса тела юношей не имела выраженной и достоверной корреляции с показателями физической подготовленности (табл. 3). Только координационные способности были связаны с массой тела средней силы прямой связью.

Таблица 1

Средние уровни двигательных способностей 15-летних юношей
в зависимости от длины тела (ДТ)

ДТ, см	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на высокой перекладине из виса, разы
166,0	5,1	8,3	196,0	1150,0	5,0	4,6
168,0	4,9	8,1	216,7	1200,0	9,7	8,7
170,0	4,8	8,0	216,7	1300,0	9,0	8,7
172,0	4,8	8,0	205,0	1250,0	5,5	6,5
174,0	4,7	7,6	225,0	1350,0	9,0	10,0
176,0	4,7	7,9	210,0	1400,0	7,5	10,0
<i>r</i>	-0,93	-0,86	0,44	0,94	0,19	0,72
<i>b</i>	-0,04	-0,06	1,19	23,57	0,10	0,41
<i>b</i> , %	-0,73	-0,69	0,56	1,88	1,35	5,43
<i>b</i> , % на единицу	-0,37	-0,35	0,28	0,94	0,67	2,72

Таблица 2

Средние уровни двигательных способностей 15-летних девушек
в зависимости от длины тела (ДТ)

ДТ, см	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на низкой перекладине из положения лежа, разы
164	5,4	9,2	175,0	1070,0	8,2	11,6
165	5,7	9,8	170,0	950,0	7,5	13,0
166	5,4	9,0	162,5	950,0	11,0	12,5
167	5,3	8,7	177,5	1225,0	15,0	8,0
168	5,3	8,9	187,0	1100,0	8,8	12,8
<i>r</i>	-0,78	-0,79	0,64	0,72	0,66	0,30
<i>b</i>	-0,09	-0,20	3,00	59,00	1,17	0,39
<i>b</i> , %	-1,67	-2,17	1,72	5,90	13,71	3,61
<i>b</i> , % на единицу	-1,67	-2,17	1,72	5,90	13,71	3,61

Таблица 3

Средние уровни двигательных способностей 15-летних юношей
в зависимости от массы тела (МТ)

МТ, кг	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на высокой перекладине из виса, разы
62,0	4,6	7,7	230,0	1400,0	20,0	10,0
64,0	5,0	8,2	203,3	1216,7	5,3	6,7
66,0	4,9	8,1	220,0	1250,0	11,0	10,0
68,0	4,9	8,1	202,5	1150,0	5,0	6,3
70,0	4,7	7,6	232,5	1512,5	10,5	10,0
72,0	4,9	8,0	207,5	1200,0	6,5	8,0
<i>r</i>	-0,29	-0,44	0,15	0,21	-0,20	0,26
<i>b</i>	-0,01	-0,03	0,48	6,85	-0,25	0,11
<i>b</i> , %	-0,24	-0,35	0,23	0,55	-3,39	1,49
<i>b</i> , % на единицу	-0,12	-0,17	0,11	0,27	-1,69	0,75

Среди девушек с динамикой массы тела были достоверно связаны сильной связью только скоростные способности (табл. 4). Скоростно-силовые и силовые способности имели среднюю прямую связь с массой тела.

Такой антропометрический показатель, как окружность грудной клетки, имел у юношей прямую сильную связь со всеми двигательными способностями (табл. 5).

Среди девушек окружность грудной клетки имела выраженную и статически достоверную связь только со скоростно-силовыми способностями (табл. 6). Скоростные, координационные способности, а также выносливость и гибкость были связаны с окружностью грудной клетки средней силы прямой связью. А силовые способности девушек вообще не зависели от этого антропометрического показателя.

Подавляющее большинство двигательных способностей юношей имело прямую сильную связь с экскурсией грудной клетки (табл. 7).

Исключение составили только координационные способности, которые имели средней силы прямую связь с экскурсией грудной клетки.

Среди девушек выраженную прямую связь с экскурсией грудной клетки имели только скоростно-силовые и силовые способности (табл. 8), гибкость имела средней силы прямую связь, а координационные способности и выносливость – слабую корреляционную связь.

Обобщение результатов корреляционно-регрессионного анализа с учетом сильной, статистически достоверной связи показывает следующее (табл. 9).

Таблица 4

Средние уровни двигательных способностей 15-летних девушек
в зависимости от массы тела (МТ)

МТ, кг	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на низкой перекладине из положения лежа, разы
53,0	5,5	9,3	175,0	1050,0	12,0	16,0
54,0	5,6	9,4	172,5	1050,0	9,5	11,0
55,0	5,5	9,2	180,0	1016,7	10,3	9,7
56,0	5,6	9,4	190,0	983,3	6,7	14,0
57,0	5,6	9,3	165,0	925,0	8,0	9,5
58,0	5,5	9,0	180,0	1030,0	8,2	7,6
<i>r</i>	0,75	-0,30	0,48	-0,12	-0,29	-0,59
<i>b</i>	0,03	-0,06	2,46	-2,74	-0,26	-0,77
<i>b</i> , %	0,53	-0,61	1,41	-0,27	-3,03	-7,14
<i>b</i> , % на единицу	0,53	-0,61	1,41	-0,27	-3,03	-7,14

Таблица 5

Средние уровни двигательных способностей 15-летних юношей
в зависимости от окружности грудной клетки (ОГК)

ОГК, см	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на высокой перекладине из виса, разы
85,0	5,1	8,3	210,0	1200,0	5,0	7,5
86,0	5,0	8,2	210,0	1225,0	8,5	8,5
87,0	4,9	8,1	210,0	1200,0	7,3	7,4
88,0	4,8	7,9	213,8	1325,0	7,3	7,3
89,0	4,6	7,6	220,0	1475,0	10,5	10,0
<i>r</i>	-0,89	-0,90	0,91	0,89	0,78	0,76
<i>b</i>	-0,08	-0,12	3,18	56,43	0,80	0,80
<i>b</i> , %	-1,74	-1,49	1,50	4,50	10,78	10,60
<i>b</i> , % на единицу	-1,74	-1,49	1,50	4,50	10,78	10,60

Таблица 6

Средние уровни двигательных способностей 15-летних девушек
в зависимости от окружности грудной клетки (ОГК)

ОГК, см	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на низкой перекладине из положения лежа, разы
87,0	5,4	9,1	178,0	1070,0	9,0	7,6
88,0	5,6	9,4	176,7	883,3	7,3	9,7
89,0	5,5	9,2	177,5	1016,7	7,3	15,7
90,0	5,3	8,8	170,0	1050,0	11,0	10,0
91,0	5,4	9,4	168,3	983,3	9,3	11,0
92,0	6,0	9,5	162,5	850,0	8,0	7,0
<i>r</i>	0,48	0,42	-0,84	-0,69	-0,39	-0,05
<i>b</i>	0,05	0,05	-2,27	-37,74	-0,38	-0,07
<i>b</i> , %	0,95	0,52	-1,30	-3,77	-4,47	-0,61
<i>b</i> , % на единицу	0,95	0,52	-1,30	-3,77	-4,47	-0,61

Таблица 7

Средние уровни двигательных способностей 15-летних юношей
в зависимости от экскурсии грудной клетки (ЭГК)

ЭГК, см	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на высокой перекладине из виса, разы
5,0	5,2	8,5	190,0	1050,0	4,0	2,5
6,0	4,8	7,7	226,0	1380,0	8,2	10,2
7,0	4,8	8,0	210,0	1307,1	8,9	8,0
8,0	5,0	8,1	213,8	1200,0	6,8	7,5
<i>r</i>	-0,72	-0,65	0,74	0,70	0,76	0,72
<i>b</i>	-0,11	-0,15	8,75	85,71	1,24	1,65
<i>b</i> , %	-2,34	-1,86	4,14	6,83	16,65	21,77
<i>b</i> , % на единицу	-2,34	-1,86	4,14	6,83	16,65	21,77

Таблица 8

Средние уровни двигательных способностей 15-летних девушек
в зависимости от экскурсии грудной клетки (ЭГК)

ЭГК, см	Бег 30 м, с	Челночный бег 3×10 м, с	Прыжки в длину с места, см	6-минутный бег, м	Наклон вперед из положения сидя, см	Подтягивание на низкой перекладине из положения лежа, разы
6,0	5,5	9,1	178,3	966,7	7,0	8,0
7,0	5,4	9,2	178,8	1075,0	7,5	13,3
8,0	5,5	9,1	177,5	1025,0	9,5	10,0
9,0	5,6	9,6	182,5	950,0	9,0	16,5
<i>r</i>	0,00	0,20	0,80	0,22	0,57	0,74
<i>b</i>	0,00	0,03	4,02	7,83	0,37	1,58
<i>b</i> , %	0,00	0,30	2,30	0,78	4,34	14,55
<i>b</i> , % на единицу	0,00	0,30	2,30	0,78	4,34	14,55

Таблица 9

Сводная таблица коэффициентов корреляции антропометрических показателей
и двигательных способностей 15-летних подростков

Двигательные способности		ДТ	МТ	ОГК	ЭГК
Скоростные	Юноши	-0,93	-0,29	-0,89	-0,72
	Девушки	-0,78	+0,75	+0,48	+0,01
Координационные	Юноши	-0,86	-0,44	-0,90	-0,65
	Девушки	-0,79	-0,30	+0,42	+0,20
Скоростно-силовые	Юноши	+0,44	+0,15	+0,90	+0,74
	Девушки	+0,64	+0,48	-0,84	+0,80
Выносливость	Юноши	+0,94	+0,21	+0,89	+0,70
	Девушки	+0,72	-0,12	-0,69	+0,22
Гибкость	Юноши	+0,19	-0,21	+0,78	+0,76
	Девушки	+0,66	-0,29	-0,39	+0,57
Силовые	Юноши	+0,72	+0,26	+0,76	+0,72
	Девушки	+0,30	-0,59	-0,05	+0,74

Примечание: жирным шрифтом выделены выраженные и статистически достоверные ($p < 0,05$) корреляционные связи.

Таблица 10

Сводная таблица средних темпов прироста показателей физической подготовленности
в зависимости от антропометрических показателей 15-летних подростков

Двигательные способности		ДТ	МТ	ОГК	ЭГК
Скоростные	Юноши	-0,37	-0,12	-1,74	-2,34
	Девушки	-1,67	+0,53	+0,95	+0,01
Координационные	Юноши	-0,35	-0,17	-1,49	-1,86
	Девушки	-2,17	-0,61	+0,52	+0,30
Скоростно-силовые	Юноши	+0,28	+0,11	+1,50	+4,14
	Девушки	+1,72	+1,41	-1,30	+2,30
Выносливость	Юноши	+0,94	+0,27	+4,50	+6,83
	Девушки	+5,90	-0,27	-3,77	+0,78
Гибкость	Юноши	+0,67	-1,69	+10,78	+16,65
	Девушки	+13,71	-3,03	-4,47	+4,34
Силовые	Юноши	+2,72	+0,75	+10,60	+21,77
	Девушки	+3,61	-7,14	-0,61	+14,55

Примечание: жирным шрифтом выделены выраженные и статистически достоверные ($p < 0,05$) средние темпы прироста.

У 15-летних подростков, как юношей, так и девушек, наблюдалась такая зависимость: чем больше длина тела, тем лучше выражены скоростные, координационные способности и выносливость. При этом у юношей сила связи была более выраженной, по сравнению с девушками, но у девушек на 1 см длины тела темп прироста составляет от 1,7 до 6 % показателя, а у юношей – от 0,4 до 0,9 %.

Масса тела практически во всех случаях, как у юношей, так и у девушек, не имеет вы-

раженной и статистически достоверной связи с двигательными способностями.

Окружность грудной клетки и экскурсия грудной клетки юношей имеют выраженную, статистически достоверную связь с уровнем развития двигательных способностей. У девушек эта связь либо недостаточно выражена, либо имеет разное направление, что указывает на отсутствие взаимозависимости.

Анализ статистически достоверных средних темпов прироста, рассчитанных как выраженное в процентах отношение коэф-

фициента регрессии к среднему уровню показателя, показал следующее (табл. 10).

Наиболее вариабельными следует признать силовые способности, которые по разным антропометрическим характеристикам имели темпы изменения от 2,7 до 21,8 %. В меньшей степени, но достаточно вариабельным являлась гибкость, которая изменялась от 10,6 до 16,7 %. Некую среднюю вариабельность проявляла выносливость – от 0,9 до 6,8 %. И наименее вариабельными являлись скоростные, координационные и скоростно-силовые качества – от 0,4 до 2,3 %.

ВЫВОДЫ

1. У 15-летних подростков, как юношей, так и девушек, выявлена зависимость: чем больше длина тела, там лучше выражены скоростная, координационная способности и общая выносливость. При этом у юношей сила связи была более сильной, по сравнению с девушками. Однако у девушек на 1 см абсолютного прироста длины тела, статистически достоверный темп прироста двигательных способностей составлял от 1,7 до 6,0 %, а у юношей – от 0,4 до 0,9 % показателя.

2. Масса тела практически во всех случаях, как у юношей, так и у девушек, не имела выраженной и статистически достоверной корреляционной связи с двигательными способностями.

3. Окружность грудной клетки и экскурсия грудной клетки юношей имели выраженную, статистически достоверную связь с уровнем развития всех проанализированных двигательных способностей. У девушек корреляция была либо недостаточно выражена, либо имела разное направление, что указывает на отсутствие взаимозависимости.

4. Максимальную чувствительность к влиянию антропометрических параметров проявила силовая способность; в меньшей степени, но достаточно чувствительной оказалась гибкость. Некую среднюю чувствительность к изменению антропометрических показателей проявляла общая выносливость. И наименее чувствительными являлись скоростные, координационные и скоростно-силовые способности подростков в возрасте 15 лет. При этом показатели физической подготовленности юношей были в целом более чувствительны к изменениям антропометрических показателей, чем девушек.

Список литературы

1. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексная программа физического воспитания. 1–11 классы. М.: Изд-во «Просвещение», 2011.
2. Лях В.И. Гибкость и методика ее развития // Физкультура в школе. 1999. № 8.
3. Левушкин С.П., Сонькин В.Д., Изаак С.И. Оценка готовности детей, подростков и молодежи к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 5. С. 19–22.
4. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры / под ред. Ю.Ф. Курамшина. М.: Сов. спорт, 2004. С. 122–134.
5. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: наука побеждать. М.: ООО «Изд-во Астрель», 2002.
6. Выдрин В.М. Деятельность специалистов в сфере физической культуры. СПб., 1997.
7. Фролова С.С. Проблематика разработки комплексных программ по физической культуре для общеобразовательных школ // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 5. С. 58–60.
8. Милушкина О.Ю., Федотов Д.М., Бокарева Н.А., Скоблина Н.А. Возрастная динамика мышечной силы современных школьников // Вестник Российского государственного медицинского университета. 2013. № 1. С. 62–65.
9. Гузь С.М. Силовая подготовка школьников // Физическая культура в школе. 2009. № 4. С. 17–23.
10. Симонов С.Н., Степанян А.Б., Меркулов С.В. Дифференцированный подход в физкультурном образовании // Теория и практика физической культуры. 2007. № 8. С. 24–30.
11. Симонов С.Н., Частыхин А.А., Гулин А.В., Апокин В.В. Многомерный непараметрический анализ морфологических факторов возрастной динамики двигательных способностей школьников // Теория и практика физической культуры. 2016. № 9. С. 83–85.
12. Симонов С.Н., Частыхин А.А., Гулин А.В., Апокин В.В. Синергетическое моделирование сенситивных периодов развития двигательных способностей школьников // Теория и практика физической культуры. 2016. № 1. С. 83–86.

References

1. Lyakh V.I., Zdanevich A.A. *Kompleksnaya programma fizicheskogo vospitaniya. 1–11 klassy* [A Comprehensive Program of Physical Education. Grades 1–11]. Moscow, “Prosveshchenie” Publ., 2011. (In Russian).
2. Lyakh V.I. Gibkost' i metodika eye razvitiya [Flexibility and methods of its development]. *Fizkul'tura v shkole – Physical Culture in Schools*, 1999, no. 8. (In Russian).
3. Levushkin S.P., Sonkin V.D., Izaak S.I. Otsenka gotovnosti detey, podrostkov i molodezhi k vypolneniyu normativov Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa GTO [Assessment of the readiness of children, adolescents and youth to fulfill the standards of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex of the GTO]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka – Physical Education: Education, Training*, 2017, no. 5, pp. 19–22. (In Russian).
4. Kuramshin Y.F. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Methods of Physical Education]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2004. (In Russian).
5. Ozolin N.G. *Nastol'naya kniga trenera: nauka pobezhdet* [Trainer Handbook: The Science of Winning]. Moscow, LLC “Astrel” Publ., 2002. (In Russian).
6. Vydrin V.M. *Deyatel'nost' spetsialistov v sfere fizicheskoy kul'tury* [Activities of Specialists in the Field of Physical Education]. St. Petersburg, 1997. (In Russian).
7. Frolova S.S. Problematika razrabotki kompleksnykh programm po fizicheskoy kul'ture dlya obshche-obrazovatel'nykh shkol [The problems of developing comprehensive physical education programs for secondary schools]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka – Physical Education: Education, Training*, 2017, no. 5, pp. 58–60. (In Russian).
8. Milushkina O.Y., Fedotov D.M., Bokareva N.A., Skoblina N.A. Vozrastnaya dinamika myshechnoy sily sovremennykh shkol'nikov [Age dynamics of muscle strength of modern school students]. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta – Bulletin of Russian State Medical University*, 2013, no. 1, pp. 62–65. (In Russian).
9. Guz S.M. Silovaya podgotovka shkol'nikov [Strength training for school students]. *Fizicheskaya kul'tura v shkole – Physical Culture in Schools*, 2009, no. 4, pp. 17–23. (In Russian).
10. Simonov S.N., Stepanyan A.B., Merkulov S.V. Differentsirovannyi podkhod v fizkul'turnom obrazovanii [Differentiated approach in physical education]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2007, no. 8, pp. 24–30. (In Russian).
11. Simonov S.N., Chastikhin A.A., Gulin A.V., Apokin V.V. Mnogomernyy neparametricheskii analiz morfoloicheskikh faktorov vozrastnoy dinamiki dvigatel'nykh sposobnostey shkol'nikov [Multivariate nonparametric analysis of morphological factors of age-related dynamics of motor abilities of school students]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2016, no. 9, pp. 83–85. (In Russian).
12. Simonov S.N., Chastikhin A.A., Gulin A.V., Apokin V.V. Sinergeticheskoye modelirovaniye sensitivnykh periodov razvitiya dvigatel'nykh sposobnostey shkol'nikov [Synergetic modeling of sensitive periods in the development of motor abilities of school students]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2016, no. 1, pp. 83–86. (In Russian).

Информация об авторах

Колесниченко Никита Алексеевич, преподаватель кафедры физической подготовки. Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: nikita_kolesnichenko@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5367>

Демец Игорь Михайлович, старший преподаватель кафедры физической подготовки. Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: demets070912@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0471-3641>

Information about the authors

Nikita A. Kolesnichenko, Lecturer of Physical Education Department. “Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh) the Ministry of Defence of the Russian Federation, Voronezh, Russian Federation. E-mail: nikita_kolesnichenko@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5367>

Igor M. Demets, Senior Lecturer of Physical Education Department. “Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh) the Ministry of Defence of the Russian Federation, Voronezh, Russian Federation. E-mail: demets070912@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0471-3641>

Симонов Сергей Николаевич, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: simonovsn@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7297-9583>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Симонов Сергей Николаевич
E-mail: simonovsn@mail.ru

Поступила в редакцию 02.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 30.03.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Sergey N. Simonov, Doctor of Medicine, Professor, Professor of Public Health and Healthcare Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: simonovsn@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7297-9583>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Sergey N. Simonov
E-mail: simonovsn@mail.ru

Received 2 March 2020
Reviewed 30 March 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-154-161
УДК 796/799

Начальный этап спортивной подготовки детей с поражениями опорно-двигательного аппарата в адаптивном плавании

Светлана Валентиновна ПЕТРУНИНА, Ирина Анатольевна КИРЮХИНА,

Светлана Михайловна ХАБАРОВА

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

440026, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, 40

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6174-2185>, e-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2069-4025>, e-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2423-0471>, e-mail: Sweta19632009@rambler.ru

The initial stage of sports training of children with the musculoskeletal system disorders in adaptive swimming

Svetlana V. PETRUNINA, Irina A. KIRYUHINA, Svetlana M. KHABAROVA

Penza State University

40 Krasnaya St., Penza 440026, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6174-2185>, e-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2069-4025>, e-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2423-0471>, e-mail: Sweta19632009@rambler.ru

Аннотация. Представлен анализ формирования спортивных двигательных навыков у детей с поражением опорно-двигательного аппарата средствами адаптивного плавания. Разработанная методика спортивной подготовки детей с поражением опорно-двигательного аппарата в адаптивном плавании на начальном этапе была рассчитана на три года. Все занимающиеся были учащимися школы адаптивного плавания. Значимость представленного исследования заключена в том, что проанализированы, представлены и дополнены знания о содержании частных методик адаптивного плавания в системе спортивной подготовки детей с поражением опорно-двигательного аппарата. Расширены представления о эффективности применения средств адаптивного плавания в повышении уровня двигательной активности и спортивной подготовленности детей с поражением опорно-двигательного аппарата для решения задач их социальной интеграции. Раскрыты положения, отражающие структуру и содержание учебно-тренировочного процесса адаптивного плавания на начальном этапе спортивной подготовки. Особенности тренировочного процесса зависят от степени двигательных и функциональных возможностей детей с поражением опорно-двигательного аппарата. Представлен анализ результатов педагогического эксперимента, отражающий изменение показателей физического развития, физической и функциональной подготовленности детей с поражением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: соревнования по адаптивному плаванию; методика; спортивная подготовка; дети с поражением опорно-двигательного аппарата; адаптивное плавание; дыхательные упражнения; техника плавания; кроль на груди; кроль на спине

Для цитирования: Петрунина С.В., Кирюхина И.А., Хабарова С.М. Начальный этап спортивной подготовки детей с поражениями опорно-двигательного аппарата в адаптивном плавании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 154-161. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-154-161

Abstract. We present the analysis of sports motor skills development in children with musculoskeletal disorders by means of adaptive swimming. The developed methods of sports training for children with musculoskeletal disorders in adaptive swimming at the initial stage were designed for three years. All participants were students of the adaptive swimming school. The significance of the presented study lies in the fact that the knowledge about the content of private adaptive

swimming techniques in the system of sports training for children with musculoskeletal disorders is analyzed, presented and supplemented. We expand the concept of the effectiveness of adaptive swimming use in increasing the level of physical activity and sports preparedness of children with musculoskeletal disorders to solve the problems of their social integration. The provisions reflecting the structure and content of the educational process of adaptive swimming at the initial stage of sports training are disclosed. Features of the training process depend on the degree of motor and functional capabilities of children with musculoskeletal disorders. An analysis of the pedagogical experiment results is presented, which reflects a change in indicators of physical development, physical and functional fitness of children with musculoskeletal disorders.

Keywords: adaptive swimming competitions; methods; sports training; children with musculoskeletal disorders; adaptive swimming; breathing exercises; swimming technique; front crawl; back crawl

For citation: Petrunina S.V., Kiryuhina I.A., Khabarova S.M. Nachal'nyy etap sportivnoy podgotovki detey s porazheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata v adaptivnom plavanii [The initial stage of sports training of children with the musculoskeletal system disorders in adaptive swimming]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 154-161. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-154-161 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время наблюдается сложная ситуация в состоянии здоровья детей с различными патологиями, в том числе с поражениями опорно-двигательного аппарата (ПОДА), обусловленная недооценкой социальной роли средств адаптивной физической культуры [1; 2].

Низкая двигательная активность – это отличительная черта, которая характерна для детей с поражением опорно-двигательного аппарата. Недостаточная физическая активность у детей с ПОДА сопровождается нарушением трофики мышечного аппарата, изменением в регуляции вегетососудистой и дыхательной систем, а также снижением интенсивности обменных процессов. Одновременно снижается работоспособность, учащаются психопатоподобные расстройства, ведущие к нарушению поведения, вследствие чего страдает качество жизни ребенка-инвалида [2; 3].

Остро встает проблема внедрения в практику адаптивной физической культуры и спорта новых оздоровительных технологий, в том числе средств адаптивного и оздоровительного плавания, с целью полного или частичного возвращения людей с ПОДА к повседневной жизни [2–4].

Актуальность проблемы определяется незначительным количеством исследований в области расширения двигательной активности детей-инвалидов с ПОДА, использованием водной среды, а также недостаточной изученностью и эффективностью применения средств, методов, методических приемов

адаптивного плавания на начальном этапе спортивной подготовки детей с ПОДА, учитывающих их психофизические и психомоторные особенности.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить методику начальной спортивной подготовки детей с ПОДА в адаптивном плавании. Экспериментальная часть работы была проведена в школе водных видов спорта ПОСДЮСШОР отделения «Адаптивное плавание» Дворца водного спорта «Сура» г. Пенза.

В исследовании принимали участие 32 занимающихся в возрасте 7–9 лет с ПОДА (ДЦП), относящиеся к классам S7, S8, S9, S10. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 18 человек (4 девочки и 14 мальчиков). В контрольной группе (КГ) занимались 14 человек (5 девочек и 9 мальчиков). Все занимающиеся были распределены равномерно в группах с преобладанием смешанных форм ДЦП. КГ занималась с тренером по традиционной методике.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил, что дети с ДЦП имеют нарушения в морфофункциональных показателях, выявлено нарушение координации движений, наблюдалась скованность движений, которая проявляется из-за спастичности. У детей отмечена задержка формирования всех двигательных функций.

Основные отличия экспериментальной методики:

– изменения организационно-педагогических условий, занятие состояло из четырех частей (вводная, подготовительная, основная, заключительная);

– применение методов «проведения по движению» и «направляющей помощи» [1; 4–6];

– изменение педагогического подхода (объяснение изучаемого материала строилось по следующему принципу: «не от головы к рукам», как у здоровых детей, а наоборот, «от рук к голове»);

– в блок дыхательных упражнений добавили выполнение дыхательных упражнений в воде и на суше;

– из-за контрактуры в тазобедренном суставе добавлялись упражнения на суше из исходного положения на животе;

– для правильного выполнения гребка выполнялись упражнения на формирование устойчивого навыка с помощью упражнений на суше и в водной среде;

– выполнялись упражнения на формирование мелкой моторики для активизации двигательного центра головного мозга после каждого занятия;

– применялся индивидуальный подход к каждому ребенку.

Процесс начального этапа подготовки детей с ПОДА в адаптивном плавании будет тем продуктивнее, чем совершеннее будет организация и методика коррекционной и тренировочной работы, построенной с учетом психомоторных и функциональных особенностей детей с ПОДА [3; 7–10].

Это положение подтверждается полученными в ходе нашего исследования ре-

зультатами изменения морфофункционального состояния, положительной динамикой физической подготовленности и моторного профиля, а также изменениями в спортивной подготовленности исследуемого контингента, которые произошли в ходе применения комплексной экспериментальной методики начального этапа спортивной подготовки в адаптивном плавании.

Изменения морфофункциональных показателей ЭГ и КГ после эксперимента представлены в табл. 1.

Таким образом, можно сделать вывод, что изменения основных антропометрических показателей (длина и масса тела) у детей с ПОДА, испытуемых КГ и ЭГ, подчиняются общим закономерностям, независимо от экспериментального двигательного режима. Физическая работоспособность и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы у испытуемых определялись с помощью теста PWC-150. Основным критерием для оценки данного теста считается изменение пульса на нагрузку. Анализ результатов проведения теста PWC-150 после эксперимента показал достоверное повышение показателя мощности в ЭГ на 35,5 % по сравнению с констатирующим экспериментом, показатель мощности в КГ составил 14,7 %, разница между ЭГ и КГ составила 20,8 %, прирост составил 34,3 %.

Выявлено, что у испытуемых после нагрузки восстановление происходило по-разному: на первой минуте восстановление отмечалось у 18,7 % испытуемых, на второй минуте – 25 %, на третьей минуте – 31,3 %. Недовосстановление отмечалось у 25 %.

Таблица 1

Сравнение показателей морфофункционального развития
в ЭГ ($n = 18$) и КГ ($n = 14$) после эксперимента

Виды испытаний (тесты)	ЭГ			КГ			U	Оценка вероятности
	Me	25 %	75 %	Me	25 %	75 %		
Рост, см	148	142	149,8	145,5	142,3	149,7	118	$p \geq 0,05$
ЖЕЛ, л	2,3	2,1	2,6	1,8	1,5	2,3	37,5*	$p \leq 0,01$
Осанка, %	106	103	107,8	113	109,5	115,8	57*	$p \leq 0,01$
Масса тела, кг	47	38,2	57	46	40,5	51,2	124,5	$p \geq 0,05$
PWC ₁₅₀	477,8	383,8	565	314	238,5	353,3	39,5*	$p \leq 0,01$

Примечание: * – отмечены достоверные различия между показателями при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Все дети и КГ и ЭГ принимали участие в исследовании три года. КГ занимались параллельно с ЭГ, но с инструктором, и также принимали участие в соревнованиях по адаптивному плаванию.

Дыхательные упражнения в воде выполняли после каждого проплывания отрезка в ЭГ, а в КГ занятия проводились по традиционной методике.

При обработке результатов прыжка в длину с места после проведения педагогического эксперимента было обнаружено достоверное увеличение прироста показателей в ЭГ с 40,5 до 46,0 см, что составило 12 %, а в КГ – с 48,5 до 54,3 см (10,7 %).

До начала проведения педагогического эксперимента показатель кистевой динамометрии правой руки в ЭГ составил 8 кг, левой – 7,6 кг, после эксперимента испытуемые показали результаты выше, показатель правой руки – 11 кг, прирост составил 30 %, левой – 10,6 кг, прирост – 28,4 %. Прирост результатов между ЭГ и КГ достоверно увеличился по правой руке на 8,6 %, а по левой – на 14 %.

При проведении результирующего эксперимента было выявлено незначительное увеличение в показателях становой динамометрии. Прирост составил 32,7 %, разница между КГ и ЭГ – 22,3 %. Разница между ЭГ и КГ составила по правой руке – 11,3 %, а по левой руке – 14,1 %.

По результатам теста «бросок мяча в цель» прирост между ЭГ и КГ составил 16,2 %, а разница – 3,3 %.

По результатам теста Купера прирост между группами – 26,4 %, а разница между группами – 20,1 %.

По результатам теста «прыжок в длину с места» прирост составил 0,6 %, а разница между группами составила 6 %. Увеличение устойчивости и улучшение координационных способностей произошло за счет применения в ЭГ упражнений на скольжение, выполнения упражнения на суше «аист».

Показатель гибкости достоверно увеличился после окончания педагогического эксперимента. Различия между показателями в группах являются достоверными, все это показывает, что использование упражнений на

растяжку способствовало повышению подвижности в суставах и гибкости.

В тесте «Поочередное противопоставление большому пальцу всех остальных пальцев» прирост между ЭГ и КГ составил 13 %, разница составила 14,8 %. В тесте «Поочередное сжатие и разжимание пальцев рук» прирост между ЭГ и КГ составил 8 %, разница составила 13,2 %. Тест «Прыжок на 360°» выявил достоверные различия между ЭГ и КГ. Прирост составил 19,3 %, разница между группами – 5,3 %.

Разработанная нами экспериментальная методика позволила отметить эффективность использования средств адаптивного плавания для повышения уровня спортивной подготовки на начальном этапе у детей с ПОДА.

В исследовании ставилась задача освоить технику плавания «кроль на груди» и «на спине», формирование прочно закрепленного навыка на начальном этапе спортивной подготовки детей с ПОДА с целью успешного выступления на соревнованиях различного ранга. Во время учебно-тренировочных занятий учитывались специфичные особенности заболевания детей, особенности ПОДА при обучении их спортивным стилям плавания.

Анализ результирующего эксперимента показал различия в выполнении плавательных тестов в ЭГ и КГ (см. рис. 1). В среднем в ЭГ упражнение «Поплавок» занимающиеся выполнили на 3,5 балла, прирост составил 85,8 %, в КГ результат в среднем составил 2 балла, прирост составил 75 %. Разница в ЭГ и КГ составила 10,8 %. В ЭГ два человека не смогли сделать группировку, но опускали голову в воду, подтягивали колени к груди. В среднем по КГ: занимающиеся при выполнении упражнения «Поплавок» опускали лицо в воду, делали попытки оторвать ноги от бортика, но группировку сделать не смогли.

Упражнение «Звездочка на груди» занимающиеся ЭГ выполнили также в среднем на 3,5 балла, а в КГ – на 1,5 балла. В ЭГ практически все дети выполнили данное упражнение. В КГ занимающиеся опускали голову в воду, руки раскидывали в стороны и пытались удержать горизонтальное положение. Прирост в ЭГ составил 85,8 %, в КГ – 66,7 %, разница между ЭГ и КГ – 19,1 %.

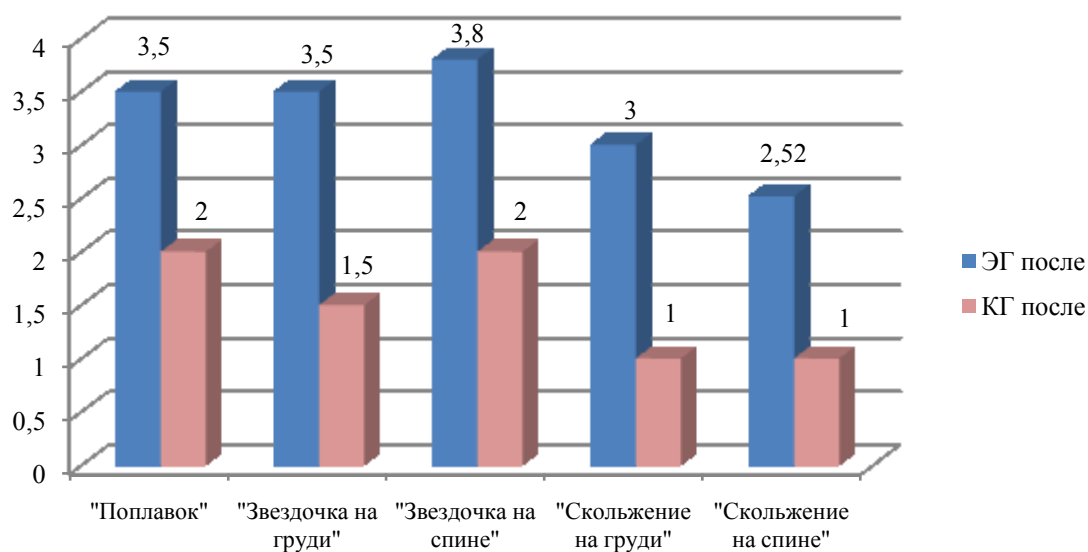


Рис. 1. Сравнительный анализ специальных тестовых заданий в водной среде ЭГ и КГ после эксперимента

Упражнение «Звездочка на спине» в ЭГ в среднем дети выполнили на 3,8 балла (73,7 %), в КГ – на 2 балла (60 %). В КГ занимающиеся не смогли раскинуть руки, но пытались принять горизонтальное положение.

Упражнение «Скольжение на груди» в ЭГ в среднем испытуемые выполнили на 3 балла (83,4 %), в КГ на 1 балл (50 %). Разница между группами 33,4 %. Отмечается, что в ЭГ дети могли только принять горизонтальное положение, оттолкнуться от бортика, вытянуть руки вперед, но соединить ноги вместе у них не получалось в связи со спецификой заболевания, поэтому скольжение выполнить у них получалось, а в КГ испытуемые при выполнении данного упражнения не смогли оттолкнуться от бортика ногами, не опускали лицо в воду и не полностью выпрямляли руки.

Упражнение «Скольжение на спине» оказалось сложным для выполнения как в ЭГ, так и в КГ. В ЭГ испытуемые выполнили на 2 балла, что составило 75 %, в КГ на 1 балл, что составило 50 %. Разница между ЭГ и КГ составила 25 %.

Опробование элементов и освоение техники плавания «Кроль на груди и на спине», начиналось с проведения тестирования и простых соревнований, где испытуемые проплывали 25 м с использованием вспомогательных средств. Дети, которые уже умели

держаться на воде, проплывали без вспомогательных средств. Разница между ЭГ и КГ составила 26 с (23,7 %).

Педагогические наблюдения показали, что самыми доступными являются упражнения по освоению с водой, дыхательные упражнения дети выполняли с трудом, сложность заключалась в том, что дети не делали полный выдох, и в связи с этим не могли сделать глубокий вдох. Это определяет то, что дети не могут сделать вдох при гребке рукой не только из-за недостаточной работы ног, но и из-за сниженной жизненной емкости легких.

При освоении и обучении спортивным способам плавания наиболее легким для детей с ПОДА являлся «кроль на спине», так как процесс дыхания проходит естественно, и опускать лицо в воду не приходится, детям проще координировать движения с дыханием.

«Кроль на груди» для детей с поражением опорно-двигательного аппарата является наиболее сложным способом плавания, так как у детей нарушена координация движений, спастичность в верхних и нижних конечностях не позволяет в полной мере выполнять правильные движения, согласованные с дыханием.

В ходе результирующего исследования выявлено, что упражнения на скольжения являются сложными для выполнения детьми

с ПОДА, так как требуют специальной подготовки, а также многочисленных повторений. В силу специфики заболевания дети не сразу начинают правильно выполнять отталкивания, группировку, не принимают горизонтального положения, что не дает возможности сделать правильный толчок при скольжении на спине.

Контент-анализ. На первых занятиях по адаптивному плаванию дети с ПОДА осваивали простейшие упражнения по освоению с водой. Нами был отмечен разный уровень плавательной подготовленности у детей КГ и ЭГ, наблюдалось разное восприятие материала. На первых четырех занятиях практически все дети плавали с помощью вспомогательных средств, но уже после пяти занятий десять человек в ЭГ сняли по одному нарукавнику, а двое детей не использовали нарукавники и проплывали отрезки 15 м без остановки свободным стилем. Через 10–12 занятий почти все занимающиеся освоили самые простейшие упражнения в водной среде.

Таким образом, проведенное исследование показало, что адаптивное плавание является не только эффективным средством восстановления психофизических функций детей с ПОДА, но и способствует их адаптации к активной деятельности в обществе. Для закрепления положительных сдвигов в развитии психомоторики детей с ПОДА, достигнутых на основе занятий адаптивным плаванием, рекомендуется включать занятия плаванием в деятельность реабилитационно-

оздоровительных центров, а также в учебный процесс учащихся специальных коррекционных школ для лиц с ограниченными возможностями здоровья [2; 3; 10].

Разработанная экспериментальная методика позволила эффективно использовать средства адаптивного плавания, а также позволила повысить уровень спортивной подготовленности на начальном этапе у детей с ПОДА.

Анализ используемых средств в адаптивной физической культуре позволяет сделать вывод о значительном влиянии адаптивного плавания на функциональные, двигательные, педагогические и социальные особенности у детей с ПОДА, а также показывает отсутствие на сегодня программы по обучению адаптивному плаванию детей с ДЦП.

Систематизированный, целенаправленно выстроенный процесс в адаптивной спортивной школе начальной спортивной подготовки адаптивного плавания детей с ПОДА оказал существенное влияние на улучшение показателей физической подготовленности, физического развития, психомоторики и функционального состояния организма детей с ПОДА, все это подтверждается положительными достоверно значимыми результатами педагогического эксперимента по экспериментальной методике для детей с ПОДА, основанного на использовании систематических учебно-тренировочных занятий адаптивным плаванием.

Список литературы

1. *Ратов И.П.* Проблемы, гипотезы и перспективы ряда исследовательских направлений биомеханики спорта (и вопросы детерминированности характеристик движений) // Проблемы биомеханики спорта: тр. Всесоюз. науч.-исслед. ин-та физ. культуры. М., 1974. Вып. 1. С. 5-41.
2. *Платонова Я.В., Сютин В.И.* Организация занятий оздоровительной аэробикой на основе исследования психомоторных показателей занимающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 29-38. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-29-38
3. *Петрунина С.В., Хабарова С.М.* Особенности коррекции и восстановления двигательных функций в водной среде с системой «Регулируемая страховка» // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы 12 Междунар. науч.-практ. конф. Уфа: РИК УГАТУ, 2018. С. 497-501.
4. *Бортфельд С.А.* Двигательные нарушения и ЛФК при ДЦП. Л., 1971. 150 с.
5. *Брискин Ю.А., Евсеев С.П., Передерий А.В.* Адаптивный спорт. М.: Сов. спорт, 2010. 316 с.
6. *Дмитриев В.С.* Основные положения российской Концепции физкультурно-оздоровительной реабилитации детей с отклонениями в развитии // Физическая культура. 1997. № 3. С. 3-7.
7. *Фетисов А.М., Лисицын Е.П.* Методика начального обучения плаванию глухих детей 6–7 лет // Теория и практика физической культуры. 2007. № 8. С. 13-16.
8. *Жиленкова В.П.* Адаптивный спорт для лиц с поражением опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 28 с.

9. Мосунова М.Д. Стратегия и тактика педагогической гидрореабилитации // Ученые записки университета Лесгафта. 2015. № 3 (121). С. 77-81.
10. Шпак С.Л. Этапы оперативного управления формированием двигательного действия ребенка-инвалида в условиях водной среды // Плавание: исследования, тренировка, гидрореабилитация: материалы Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Плавин, 2001. С. 126-129.

References

1. Ratov I.P. Problemy, gipotezy i perspektivy ryada issledovatel'skikh napravleniy biomekhaniki sporta (i voprosy determinirovannosti kharakteristik dvizheniy) [Problems, hypotheses and prospects of a number of research areas of sports biomechanics (and issues of determinism of motion characteristics)]. *Trudy Vsesoyuznogo nauchno-issledovatel'skogo instituta fizicheskoy kul'tury «Problemy biomekhaniki sporta»* [Proceedings of the All-Union Scientific and Research Institute of Physical Education "Problems of Sports Biomechanics"]. Moscow, 1974, issue 1, pp. 5-41. (In Russian).
2. Platonova Y.V., Syutina V.I. Organizatsiya zanyatiy ozdorovitel'noy aerobikoy na osnove issledovaniya psikhomotornykh pokazateley zanimayushchikhsya [The organization of healthy aerobics basing on research of psychomotor measure of students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 29-38. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-29-38. (In Russian).
3. Petrunina S.V., Khabarova S.M. Osobennosti korrektsii i vosstanovleniya dvigatel'nykh funktsiy v vodnoy srede s sistemoy «Reguliruyemaya strakhovka» [Features of correction and restoration of motor functions in the aquatic environment with the "Adjustable Insurance" system]. *Materialy 12 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye problemy fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma»* [Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference "Current Problems of Physical Education, Sports and Tourism"]. Ufa, Ufa State Aviation Technical University Publ., 2018, pp. 497-501. (In Russian).
4. Bortfeld S.A. *Dvigatel'nyye narusheniya i LFK pri DTSP* [Movement Disorders and Exercise Therapy in Cerebral Palsy]. Leningrad, 1971, 150 p. (In Russian).
5. Briskin Y.A., Evseyev S.P., Perederiy A.V. *Adaptivnyy sport* [Adaptive Sport]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2010, 316 p. (In Russian).
6. Dmitriyev V.S. Osnovnyye polozheniya rossiyskoy Kontseptsii fizkul'turno-ozdorovitel'noy reabilitatsii detey s otkloneniyami v razvitiy [The main provisions of the Russian Concept of physical fitness rehabilitation of children with developmental disabilities]. *Fizicheskaya kul'tura* [Physical Education], 1997, no. 3. pp. 3-7. (In Russian).
7. Fetisov A.M., Lisitsyn E.P. Metodika nachal'nogo obucheniya plavaniyuglukhikh detey 6–7 let [Methods of elementary swimming training for deaf children 6–7 years old]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2007, no. 8, pp. 13-16. (In Russian).
8. Zhilenkova V.P. *Adaptivnyy sport dlya lits s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Adaptive Sports for People with Musculoskeletal Disorders. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2002, 28 p. (In Russian).
9. Mosunova M.D. Strategiya i taktika pedagogicheskoy gidroreabilitatsii [Strategy and tactics of pedagogical hydro-rehabilitation]. *Uchenyye zapiski universiteta Lesgafta* [Scientific Notes of the Lesgaft University], 2015, no. 3 (121), pp. 77-81. (In Russian).
10. Shpak S.L. Etapy operativnogo upravleniya formirovaniyem dvigatel'nogo deystviya rebenka-invalida v usloviyakh vodnoy sredy [Stages of operational management of the formation of motor action of a disabled child in the aquatic environment]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Plavaniye: issledovaniya, trenirovka, gidroreabilitatsiya»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Swimming: Research, Training, Hydro Rehabilitation"]. St. Petersburg, Plavin Publ., 2001, pp. 126-129. (In Russian).

Информация об авторах

Петрунина Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическое воспитание». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6174-2185>

Кирюхина Ирина Анатольевна, доцент кафедры «Физическое воспитание». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2069-4025>

Хабарова Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическое воспитание». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: Sweta19632009@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2423-0471>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Петрунина Светлана Валентиновна
E-mail: Sweta1974@rambler.ru

Поступила в редакцию 23.12.2019 г.
Поступила после рецензирования 20.01.2020 г.
Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the authors

Svetlana V. Petrunina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of "Physical Education" Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6174-2185>

Irina A. Kiryuhina, Associate Professor of "Physical Education" Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: Sweta1974@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2069-4025>

Svetlana M. Khabarova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of "Physical Education" Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: Sweta19632009@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2423-0471>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Svetlana V. Petrunina
E-mail: Sweta1974@rambler.ru

Received 23 December 2019
Reviewed 20 January 2020
Accepted for press 21 February 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-162-167
УДК 376+616.7+797.22

Анализ формирования спортивных двигательных навыков у детей с поражением опорно-двигательного аппарата средствами адаптивного плавания

**Елена Валентиновна ДВОРЯНИНОВА, Ирина Николаевна ЛУТКОВА,
Оксана Вячеславовна ТЕРЕХИНА**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
440026, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, 40
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6643-2354>, e-mail: dvorianinova66@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-4325>, e-mail: anlutkow@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5503-5249>, e-mail: terexinaoks@yandex.ru

The analysis of sports motor skills development among children with musculoskeletal system disorders by the means of adaptive swimming

Elena V. DVORIANINOVA, Irina N. LUTKOVA, Oksana V. TEREXINA

Penza State University
40 Krasnaya St., Penza 440026, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6643-2354>, e-mail: dvorianinova66@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-4325>, e-mail: anlutkow@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5503-5249>, e-mail: terexinaoks@yandex.ru

Аннотация. Представлен анализ формирования спортивных двигательных навыков у детей с поражением опорно-двигательного аппарата средствами адаптивного плавания. Разработанная методика спортивной подготовки детей с поражением опорно-двигательного аппарата в адаптивном плавании на начальном этапе была рассчитана на три года. Все занимающиеся были учащимися школы адаптивного плавания. Представлена структура и продолжительность занятий, содержание каждой части занятия на суше и в воде. Описаны особенности подготовки и организации занятий. Отмечено, что при освоении спортивных способов плавания более легким для детей с поражением опорно-двигательного аппарата является кроль на спине, так как процесс дыхания проходит естественно, и опускать лицо в воду не приходится, детям проще координировать движения с дыханием. Полученные результаты показывают эффективность разработанной программы спортивной подготовки начального этапа детей с поражением опорно-двигательного аппарата средствами адаптивного плавания как для обучения техники плавания, так и для коррекции недостатков физического, психомоторного развития и социальной адаптации детей.

Ключевые слова: методика; спортивная подготовка; дети с поражением опорно-двигательного аппарата; адаптивное плавание; дыхательные упражнения; техника плавания; кроль на груди; кроль на спине

Для цитирования: Дворянинова Е.В., Луткова И.Н., Терехина О.В. Анализ формирования спортивных двигательных навыков у детей с поражением опорно-двигательного аппарата средствами адаптивного плавания // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 162-167. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-162-167

Abstract. We present the analysis of sports motor skills development among children with musculoskeletal system disorders by the means of adaptive swimming. The developed methods of sports training for children with musculoskeletal system lesion in adaptive swimming at the initial stage was designed for three years. All children were students of the adaptive swimming school. The

structure and duration of classes, the content of each part of the class on land and in water are presented. Features of the preparation and organization of classes are described. It was noted that when mastering sports swimming methods, back crawl is easier for children with musculoskeletal system lesion, since the breathing process proceeds naturally, and it is not necessary to lower the face into the water, it is easier for children to coordinate movements with breathing. The obtained results show the effectiveness of the developed program of sports training for the initial stage of children with musculoskeletal system lesion by adaptive swimming, both for learning swimming techniques and for correcting the deficiencies in physical, psychomotor development and social adaptation of children.

Keywords: methods; sports training; children with musculoskeletal disorders; adaptive swimming; breathing exercises; swimming technique; front crawl; back crawl

For citation: Dvorianinova E.V., Lutkova I.N., Terexina O.V. Analiz formirovaniya sportivnykh dvigatel'nykh navykov u detey s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata sredstvami adaptivnogo plavaniya [The analysis of sports motor skills development among children with musculoskeletal system disorders by the means of adaptive swimming]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 162-167. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-162-167 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Экспериментальная методика этапа начальной подготовки детей с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА) в адаптивном плавании основана на общедидактических и специальных методических принципах адаптивного физического воспитания.

Нами использовались методы формирования знаний, методы обучения двигательным действиям, методы развития физических качеств и способностей, методы воспитания личности, методы взаимодействия педагога и занимающихся [1; 2].

Реализация комплексной экспериментальной методики в течение трех лет дала возможность построить системный коррекционно-педагогический процесс, связанный с расширением двигательной базы – одной из наиболее сложных категорий инвалидов с точки зрения формирования у них двигательных навыков в адаптивном плавании, компенсированием основного дефекта, а также коррекцией вторичных нарушений здоровья, обусловленных основными нарушениями.

С учетом особенности контингента нами последовательно и системно реализовывалась экспериментальная методика начального этапа, вводились коррекционные упражнения для формирования функциональной компенсации и развития двигательных функций верхних и нижних конечностей у детей с ДЦП, постепенно разучивались и повторялись плавательные упражнения, контролировалась дозировка повторений упражнений.

Таким образом, производилась разгрузка опорно-двигательного аппарата, и распределение нагрузки происходило по различным моторным зонам коры головного мозга, что важно при генерализации возбуждения в ЦНС при разучивании новых двигательных действий. Отмечается, что особенностью наших занятий являлось повторение плавательных упражнений на преодоление страха в воде, упражнений по освоению с водой, которые использовали в начале основной части, для того чтобы дети вспомнили все плавательные движения, так как данный контингент не способен быстро запоминать информацию, если ее не подкреплять повторениями [3; 4].

Перед началом констатирующего эксперимента было выявлено, что все дети как в контрольной, так и в экспериментальной группах не умели держаться на воде и плавать. Учебно-тренировочные занятия проводились 3 раза в неделю продолжительностью 60 мин. Каждое занятие включало в себя: вводную часть, подготовительную, основную и заключительную части.

Вводная часть начиналась с прохождения группы детей в раздевалки бассейна. Переодевание детей осуществлялось с помощью родителей, которые помогали им принять душ, а также пройти в бассейн. Многие дети занимались в плавательных жилетах, которые закреплялись на животе, но были и такие дети, которые могли чуть лучше держаться на воде и не испытывали сильного страха, им надевали круги или нарукавники.

После того как все дети были одеты, и была проведена проверка закреплённости плавательных средств, им сообщались задачи учебно-тренировочного занятия. Продолжительность вводной части составляла 10 мин и зависела от специфики заболевания.

Подготовительная часть состояла из блока коррекционных упражнений на суше и в бассейне. Функциональная подготовка детей к выполнению плавательных упражнений была основной задачей подготовительной части. Разминка на суше состояла из блоков коррекционных упражнений, продолжительностью 10–15 мин по адаптированной методике Кифута, на коррекцию мышц спины, рук, ног, пресса, координацию движений. Вместе с тренером надевали вспомогательные плавательные средства. Затем производился организованный вход детей в воду под наблюдением тренера и родителей, которые присутствовали на занятиях в качестве помощников-ассистентов. Дети заходили в воду и организованно строились около бортика. Разминка в воде состояла из упражнений на преодоление страха в воде, дыхательных упражнений [3–5].

В основной части учебно-тренировочного занятия решались важные педагогические задачи, направленные на преодоление страха в водной среде, простейшие упражнения по освоению с водой, которые доступны для данной категории детей («поплавок», «медуза», «звездочка» на спине, «звездочка» на груди). Второй задачей было изучение техники плавания «кроль на спине и на груди». Методика обучения техники плавания «кроль на груди» состояла из следующих упражнений: стоя у бортика, держась за него руками, дети выполняли сгибание и разгибание рук; отрывая руки от бортика бассейна, пытались принять горизонтальное положение на воде; держась руками за бортик бассейна, по звуковому сигналу выполняли работу ног, затем опускали лицо в воду, делая выдох, одновременно с работой ног; по сигналу одновременно с работой ног выполняли поворот головы влево, вправо; держась за бортик бассейна, дети старались лечь на воду и выполняли два гребка одновременно двумя руками на спине, используя ширину дорожки, а обратно выполняли на животе тоже два гребка, доплывая до бортика.

Методика обучения техники плавания «кроль на спине» состояла из упражнений, которые были подобраны для данной категории:

- дети старались лечь на спину, вдоль бортика, держась сначала одной рукой, затем другой;
- по команде удерживали горизонтальное положение – «лежа на спине» несколько секунд, и добавляли работу ног способом плавания «кроль»;
- в горизонтальном положении, держась двумя руками за бортик, выполняли работу ног кролем;
- в положении лежа на спине и держась двумя руками за бортик, ноги врозь, пытались руки отпустить от бортика и удерживать «звездочку» на спине несколько секунд;
- выполнение гребков поочередно двумя руками на спине из и. п. «звездочка» на спине;
- после освоения предыдущих упражнений переходили к выполнению гребков двумя руками одновременно, в положении лежа на спине доплывая до плавательной дорожки;
- проплывание отрезков 2,5 метра, с выполнением одновременных гребков руками как в положении лежа на спине, так и на груди, с работой ног кролем.

Особое внимание уделяли на принятие горизонтального положения тела. У детей отмечалось сильное сгибание туловища до положения «сидя в воде». На следующих этапах переходили к обучению попеременного гребка рукой с поворотом головы и выдохом в воду, лежа на груди.

Следующей задачей было совершенствование техники плавания «кроль на груди» и «кроль на спине» – проплывание отрезков осуществлялось постепенно, сначала с использованием ширины дорожки (2 метра), с плавательной доской дети проплывали отрезки, некоторые держались за бортик бассейна, а затем проплывали уже в длину отрезки по 10–15 метров, дети осваивали технику плавания «кроль на груди», а затем переходили к изучению техники плавания «кроль на спине», проплыванию отрезков с плавательной доской и без нее, на груди и на спине.

Продолжительность основной части тренировочного занятия составляла 30 мин.

Заключительная часть учебно-тренировочного занятия была направлена на восстановление и расслабление организма занимающихся, восстановление эмоционального фона: дети выполняли ныряния, выдохи, игровые упражнения, различные скольжения; а также на подведение итогов занятия. В заключительную часть практически всегда входили развлекательные упражнения, дыхательные упражнения, различные прыжки в воду, что способствовало положительному настрою и повышению самооценки. В конце заключительной части занятия детям давали домашнее задание с учетом особенностей детей, результатов занятия, эффекта коррекционных упражнений. Продолжительность заключительной части составляла 3–8 (задания чередовались каждое занятие) мин. В конце учебно-тренировочных занятий, для повышения эмоционального фона занимающихся использовались различные игры в воде [2; 6; 7]. Экспериментальная методика была направлена на повышение двигательной активности детей с ПОДА и обучению их плавательным движениям, элементам техники плавания, а также подготовке к выступлению в различных соревнованиях по адаптивному плаванию.

Обучение детей элементам спортивной техники плавания носило индивидуализированный характер [6–9]. Следует отметить, что на начальном этапе подготовки все дети проходили адаптацию во Дворце водного спорта. Одной из важных задач начального этапа было привитие навыков гигиены у детей. Педагогические наблюдения показали, что практически все дети не умели самостоятельно переодеваться, снимать верхнюю одежду. Все это они выполняли с помощью родителей и под нашим контролем. Выявлено, что при низкой двигательной активности дети с ПОДА быстро замерзали в воде, поэтому давались упражнения в среднем темпе. Необходимым условием для занятия было прогревание ребенка под душем, так как из-за низкой двигательной активности и спастичности дети данной категории быстро переохлаждаются. А также в связи с тем, что температура воды в чаше бассейна была 27–27,5 градусов, дети иногда испытывали дискомфорт и чувствовали переохлаждение [9–11]. В ходе педагогических наблюдений выявлено, что дети с ПОДА быстро утомляются, поэтому в течение занятия необходимо сочетать плавательные упражнения с интервалами отдыха.

Список литературы

1. *Шпак С.Л.* Индивидуальное обучение плаванию детей с последствиями детского церебрального паралича: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 20 с.
2. *Фетисов А.М.* Подготовка специалистов по адаптивной физической культуре к проведению занятий по плаванию с глухими детьми 6–7 лет // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2010. Вып. 1 (81). С. 198–202.
3. *Кирюхина И.А., Петрунина С.В., Хабарова С.М.* Коррекция двигательных навыков у детей с поражением опорно-двигательного аппарата средствами адаптивного плавания // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: материалы 7 Всерос. заочн. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Воронеж: Изд.-полиграф. центр «Научная книга», 2018.
4. *Боген М.М.* Обучение двигательным действиям. М.: Физ. культура и спорт, 1985.
5. *Татарова С.Ю.* Оздоровительное плавание как средство лечения и реабилитации детей с заболеванием ДЦП // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 2 (11). С. 64–67.
6. Техничко-тактическая подготовка пловца в паралимпийском спорте / под науч. ред. Д.Ф. Мосунова. СПб.: Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, 2018.
7. *Фетисов А.М., Лисицын Е.П.* Методика начального обучения плаванию глухих детей 6–7 лет // Теория и практика физической культуры. 2007. № 8. С. 13–16.
8. *Нарзулаев С.Б., Сафронова И.Н., Петухов Н.А.* Аспекты социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 154–160.
9. *Гросс Н.А.* Оптимизация физических нагрузок с учетом функционального состояния при двигательной реабилитации детей с нарушением ОДА: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 30 с.
10. *Гросс Ю.А.* Применение тренажерных устройств в процессе реабилитационных занятий физическими упражнениями детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 28 с.

11. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура, ее философия, содержание и задачи // Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов. СПб., 1996. С. 10-15.

References

1. Shpak S.L. *Individual'noye obucheniye plavaniyu detey s posledstviyami detskogo tserebral'nogo paralicha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Individualized Swimming Instruction for Children with Cerebral Spastic Infantile Paralysis. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2006, 20 p. (In Russian).
2. Fetisov A.M. Podgotovka spetsialistov po adaptivnoy fizicheskoy kul'ture k provedeniyu zanyatiy po plavaniyu s glukhimi det'mi 6–7 let [Training specialists in adaptive physical education for swimming lessons with deaf children 6–7 years old]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2010, no. 1 (81), pp. 198-202. (In Russian).
3. Kiryukhina I.A., Petrunina S.V., Khabarova S.M. Korrektsiya dvigatel'nykh navykov u detey s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata sredstvami adaptivnogo plavaniya [Correction of motor skills in children with the musculoskeletal system lesion by means of adaptive swimming]. *Materialy 7 Vserossiyskoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Mediko-biologicheskkiye i pedagogicheskkiye osnovy adaptatsii, sportivnoy deyatel'nosti i zdorovogo obraza zhizni»* [Proceedings of 7th All-Russian Distant Scientific and Practical Conference with International Participation “Biomedical and Pedagogical Foundations of Adaptation, Sports and a Healthy Lifestyle”]. Voronezh, Polygraph Center “Nauchnaya kniga” Publ., 2018. (In Russian).
4. Bogen M.M. *Obucheniye dvigatel'nykh deystviy* [Motor Action Training]. Moscow, Fiz. kul'tura i sport Publ., 1985. (In Russian).
5. Tatarova S.Y. Ozdorovitel'noye plavaniye kak sredstvo lecheniya i reabilitatsii detey s zabolevaniyem DTSP [Health swimming as a means of treatment and rehabilitation of children with cerebral spastic infantile paralysis]. *Evraziyskiy Soyuz Uchenykh – Eurasian Union of Scientists*, 2015, no. 2 (11), pp. 64-67. (In Russian).
6. Mosunova D.F. (academic ed.). *Tekhniko-takticheskaya podgotovka plovtsa v paralimpiyskom sporte* [Technical and Tactical Training of a Swimmer in Paralympic Sports]. St. Petersburg, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health Publ., 2018. (In Russian).
7. Fetisov A.M., Lisitsyn E.P. Metodika nachal'nogo obucheniya plavaniyu glukhikh detey 6–7 let [Methods of elementary swimming training for deaf children 6–7 years old]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2007, no. 8, pp. 13-16. (In Russian).
8. Narzulayev S.B., Safronova I.N., Petukhov N.A. Aspekty sotsial'noy adaptatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami fizicheskoy kul'tury i sporta [Aspects of social adaptation of persons with disabilities by means of physical education and sports]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, no. 5 (120), pp. 154-160. (In Russian).
9. Gross N.A. *Optimizatsiya fizicheskikh nagruzok s uchetom funktsional'nogo sostoyaniya pri dvigatel'noy reabilitatsii detey s narusheniyem ODA: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Optimization of Physical Activity, Taking into Account the Functional State During Motor Rehabilitation of Children with Impaired OD. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1999, 30 p. (In Russian).
10. Gross Y.A. *Primeneniye trenazhernykh ustroystv v protsesse reabilitatsionnykh zanyatiy fizicheskimi uprazhneniyami detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Use of Training Devices in the Process of Rehabilitation Physical Exercises of Children with Disorders of the Musculoskeletal System. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1998, 28 p. (In Russian).
11. Evseyev S.P. Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura, ee filosofiya, sodержaniye i zadachi [Adaptive physical education, its philosophy, content and objectives]. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura i funktsional'noye sostoyaniye invalidov* [Adaptive Physical Education and Functional State of the Disabled]. St. Petersburg, 1996, pp. 10-15. (In Russian).

Информация об авторах

Дворянинова Елена Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент. Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: dvorianinova66@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6643-2354>

Луткова Ирина Николаевна, доцент кафедры «Физическое воспитание». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: anlutkow@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-4325>

Терехина Оксана Вячеславовна, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: terexinaoks@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5503-5249>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Дворянинова Елена Валентиновна
E-mail: dvorianinova66@mail.ru

Поступила в редакцию 23.12.2019 г.
Поступила после рецензирования 20.01.2020 г.
Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the authors

Elena V. Dvorianinova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: dvorianinova66@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6643-2354>

Irina N. Lutkova, Associate Professor of "Physical Education" Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: anlutkow@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-4325>

Oksana V. Terexina, Senior Lecturer of "Physical Education" Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: terexinaoks@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5503-5249>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Elena V. Dvorianinova
E-mail: dvorianinova66@mail.ru

Received 23 December 2019
Reviewed 20 January 2020
Accepted for press 21 February 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-168-174
УДК 372.3+373.2+793

Научно-методическое обеспечение эффективности обучения и воспитания средствами хореографии в учреждениях дошкольного образования

Светлана Викторовна ШАНКИНА¹, Юрий Викторович ШАНКИН^{1,2},
Евгения Юрьевна ШУШПАНОВА¹

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

²ТООО «Федерация спортивного бального танца»

392027, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Чичерина, 34

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>, e-mail: toofsbt@mail.ru

Scientific and methodic support of effective teaching and upbringing by means of choreography in preschool education institutions

Svetlana V. SHANKINA¹, Yuriy V. SHANKIN^{1,2}, Evgeniya Y. SHUSHPANOVA¹

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

²Federation of Sports Ball Dance

34 Chicherina St., Tambov 392027, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>, e-mail: toofsbt@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена особая область дидактики – обучение детей дошкольного возраста средствами хореографического искусства. Научно обосновано методическое обеспечение, которое эффективно влияет на развитие детей дошкольного возраста средствами хореографии, выявляя в том числе и пути развития физиологических и психологических качеств данной возрастной категории. Также определены принципы и методы обучения и воспитания средствами хореографии в учреждениях дошкольного образования. Интерес в исследовании также вызван разработанной образовательной программой «Основы хореографии» для детей дошкольного возраста, которая предусматривает построение процесса обучения и воспитания по спирали с усвершенствованием на каждом этапе до качественно нового уровня освоения азов ритмики, азбуки классического, народного, современного и бального танцев.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение; методика обучения и воспитания; дети дошкольного возраста; хореография; образовательная программа «Основы хореографии»

Для цитирования: Шанкина С.В., Шанкин Ю.В., Шушпанова Е.Ю. Научно-методическое обеспечение эффективности обучения и воспитания средствами хореографии в учреждениях дошкольного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 168-174. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-168-174

Abstract. We consider a special area of didactics – teaching preschool children by means of choreographic art. We scientifically substantiate methodic support that effectively affects the development of preschool children by means of choreography, identifying, among other ways, the development of physiological and psychological qualities of this age category. We also define the principles and methods of teaching and upbringing by means of choreography in preschool educa-

tion institutions. Interest in the study is also caused by the developed educational program “Basis of choreography” for preschool children, which provides for the construction of the teaching and education process in a spiral with improvement at each stage to a qualitatively new level of mastering the basics of rhythmic, the ABC of classical, folk, modern and ballroom dancing.

Keywords: scientific and methodic support; methods of teaching and upbringing; preschool children; choreography; educational program “Basis of choreography”

For citation: Shankina S.V., Shankin Y.V., Shushpanova E.Y. Nauchno-metodicheskoye obespecheniye effektivnosti obucheniya i vospitaniya sredstvami khoreografii v uchrezhdeniyakh doshkol'nogo obrazovaniya [Scientific and methodic support of effective teaching and upbringing by means of choreography in preschool education institutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 168-174. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-168-174 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Научно-методическое обеспечение играет огромную роль в развитии системы дошкольного образования, в соответствии с требованиями законов РФ «Об образовании». В эту базу включены те документы, которые определяют общеобразовательную деятельность дошкольных учреждений, содержат нормативно-правовые аспекты и целостно формируют представление о типовом положении дошкольного образования.

Целостность образования в дошкольном образовательном учреждении должна быть обусловлена тем, что такое образование гармонично развивает личность, не выявляя дисбаланса между эмоциональным, физическим, творческим, нравственным и другими аспектами развития личности.

Довольно редко можно встретить полноценные занятия по хореографии в дошкольном учреждении. Как правило, детям вводят занятия ритмикой, подключая музыкальное сопровождение. Методическое и программное обеспечение также не имеет достаточной базы для практической организации деятельности учреждения. В структуре занятия отсутствуют основы классического, балетного и народного танцев. Основное внимание уделяется музыкальным играм на развитие слуха и чувства ритма [1].

На данный момент дошкольное образование и его система переживают период перестройки. Происходит отказ от стандартных типовых программ. Все большее внимание уделяется созданию уникального продукта – такой программы, которая поможет комплексно и гармонично развивать каждую личность, учитывая индивидуальные особенности ребенка [2].

Многие педагоги стремятся работать по собственным программам, создавая уникаль-

ный материал, основанный на собственном опыте.

Но, зачастую педагоги, стремящиеся как можно быстрее создать собственную программу, внося в нее как можно больше уникального, совершенно уходят от основных принципов работы с базисной программой [3]. Таким образом, ключевое внимание уделяется определенным сторонам развития личности ребенка, вместе с тем другие аспекты упускаются из виду. При данном подходе мы не сможем говорить о всестороннем развитии подрастающей личности. Поэтому в основе любой уникальной программы обязательно должны быть учтены принципы работы по традиционным канонам обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Требования к уровню дошкольного образования – это обоснование теоретических основ процесса обучения и воспитания в разработке содержания и технологий развития детей каждой возрастной категории [4]. В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка», принятой Генеральной Ассамблеей ООН (декабрь 1989 г.), воспитание должно быть направлено на развитие ребенка, его умственных, духовных и физических способностей в их самом полном объеме (статья 29) [2].

Наличие определенных требований к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста средствами хореографии не должно сковывать действия педагогов, подчиняя их определенным правилам и тем самым вгоняя в рамки, как это может показаться на первый взгляд. Благодаря предъявленным требованиям стандарта происходит выполнение обязательств государства перед ребенком и его семьей. Основываясь на данной модели, открываются широкие возможности для использования новых технологий, моделей и способов, вносящих свою изюминку в про-

грамму дополнительного образования для дошкольников.

Всестороннее развитие детей средствами хореографии обязательно для всех дошкольных учреждений, независимо от их профиля (кроме тех, в которых воспитываются дети с определенными типами отклонений в физическом и психическом развитии).

Основным методическим обеспечением эффективности обучения и воспитания средствами хореографии в учреждениях дошкольного образования мы предлагаем разработанную нами образовательную программу по хореографии. Рассмотрев и изучив примеры различных программ, мы разработали собственную образовательную программу «Основы хореографии» для детей дошкольного возраста.

В этой программе предусмотрено обучение и воспитание детей дошкольного возраста средствами хореографии по ступеням на каждом этапе. В зависимости от года обучения один и тот же материал преподносится в различном объеме, от простого к сложному, систематично, тем самым обеспечивая закрепление изученного материала и наращивание новой информации на уже имеющийся пласт знаний.

Данная программа рассчитана на 3 учебных года и охватывает детей от 3 до 6 лет. В этот период происходит освоение ритмических основ танца, введение в народный, классический, современный и балетный танец.

Возрастные группы детей дошкольного возраста:

- 1 год обучения: дети 3–4 лет;
- 2 год обучения: дети 4–5 лет;
- 3 год обучения: дети 5–6 лет.

Образовательная программа «Основы хореографии» ставит своей целью создание условий для всестороннего развития: физического и душевного состояния ребенка; музыкального, пластического, этического и художественно-эстетического развития личности; межличностных взаимоотношений и приобщение детей дошкольного возраста средствами хореографии к достижениям мировой культуры.

В связи с целью программы были поставлены следующие задачи:

Обучающие:

– умение выразить индивидуальное восприятие музыки посредством образа;

– ориентирование среди сильных и слабых долей музыки, знание простейших ритмических рисунков;

– обогащение двигательного опыта различными видами хореографического искусства.

Развивающие:

– развитие координации, гибкости, пластичности, выразительности и точности движений;

– способность двигаться в ритм музыки, отличительной по динамике, акцентам и темпу;

– формирование опорно-двигательного аппарата, умение координировать танцевальные движения;

– развитие умения повторить движения за педагогом.

Воспитательные:

– вызывание у детей интереса к занятиям хореографией;

– раскрепощение ребенка, снятие зажатости и преодоление психологического барьера;

– формирование у детей этики поведения в паре и коллективе.

Успешное решение поставленных задач на занятиях хореографией с дошкольниками возможно только при использовании **педагогических принципов и методов обучения** [5].

Принципы обучения:

– *принцип системности и целостности* подразумевает основу обучения и воспитания детей дошкольного возраста средствами хореографии при общих целях и задачах развития личности ребенка;

– *принцип проблемности и практической направленности* предполагает организацию педагогического процесса системы дошкольного образования в области хореографического искусства, нацеленную на развитие творческой активности;

– *принцип гуманизации* основывается на формировании у ребенка собственного мнения, гражданской позиции с детства, закрепляет за ним право быть уникальным, помогает определить сильные и слабые места ребенка;

– *принцип гуманитаризации* помогает усилить те знания, умения и навыки, которые

необходимы для всестороннего развития ребенка средствами хореографии;

- *принцип интегрированности* направлен на обеспечение педагогического процесса системы дошкольного образования средствами хореографии, для достижения единства знаний, умений и навыков;

- *принцип доступности* отражает возможность ребенка для получения знаний, умений и навыков в условиях системы дошкольного образования средствами хореографии;

- *принцип наглядности* предполагает задействование органов чувств, зрения для упрощения процесса восприятия информации ребенком;

- *принцип сознательности и активности* позволяет проявлять детям собственную инициативу, базируясь на уже имеющихся знаниях и навыках, сформированных на занятиях всестороннего развития личности;

- *принцип положительной мотивации познания* сводится к регулярному направлению педагогом ребенка, побуждению в нем желания заниматься хореографией;

- *принцип коллективизма* помогает формировать группы для лучшего обеспечения образования детей дошкольного возраста средствами хореографического воспитания;

- *принцип личностной ориентации* ориентирован на индивидуальные особенности каждого ребенка, учитывает его сильные стороны и делает акцент именно на них, маскируя тем самым слабые места.

Педагог должен обеспечить плавное, постепенное и комфортное вхождение ребенка в коллектив, как можно более полно раскрыть творческий потенциал личности, обращая внимание на индивидуальные особенности характера детей.

Педагог может увеличить или уменьшить объем материала в зависимости от особенностей и состава группы, а также по своему выбору знакомить детей с танцами, не указанными в программе.

Правильный выбор методов обучения ребенка и обобщение опыта ведущих педагогов в области хореографического искусства позволяют сформировать максимально качественную платформу для образования большого количества уникальных детей.

Методы обучения в области хореографии:

- *наглядный метод* предполагает качественный показ педагога, на что ориентируется ребенок во время движения в танце;

- *разучивание по частям* предполагает разделение большого пласта информации на дробные части, их детальное изучение и закрепление, а затем сбор в единое целое;

- *целостный метод* основан на работе в медленном темпе и подходит для тех фигур и заданий, которые невозможно поделить на части и выучить отдельно;

- *временное упрощение* позволяет свести сложное движение к простому объяснению, после чего происходит постоянное наращивание информации на уже имеющуюся основу и представление о данной фигуре;

- *предметно-практический метод* позволяет различать различные группы мышц, работать одними частями тела, изолировав другие, закрепляет основу упражнений для занятий хореографией;

- *наглядно-образный метод* способствует развитию воображения и образного мышления, концентрирует внимание детей на отдельных фигурах, способных ассоциироваться с теми или иными предметами и явлениями, которые им уже знакомы;

- *метод технического исполнительства* позволяет у ребенка вырабатывать и закреплять техническую сторону исполнения танцевальных фигур, развивать отдельно взятые группы мышц, используя методику исполнения движения определенного танца;

- *метод ориентационной танцевально-стилистической направленности* дает возможность получать знания различных направлений хореографического искусства;

- *метод образной интерпретации* – каждое упражнение в структуре занятий осмысливается как конкретный хореографический образ (передача необходимого эмоционально-энергетического импульса при исполнении определенного танца);

- *метод импровизации* дает ребенку полную свободу действовать по своему восприятию музыки или заданию, проявляя творческую направленность;

- *видеометод* позволяет четко определить правильность исполнения фигур при просмотре видеосъемки, использовать современные средства видеосвязи и приучать детей визуально контролировать танцеваль-

ные действия исполнителя и развивать зрительную память.

Главным преимуществом программы выступает комплексный подход реализации практических, учебных и воспитательных задач, обеспечивающий максимально полное насыщение структуры образовательной программы:

- воображение ребенка развивается через элементарные формы танцевальной активности при переходе от простого к сложному;

- закладывается осознанная моторика, которая предполагает развитие координации ребенка, его ориентацию и реакцию на собственное тело и его работу при исполнении различных фигур;

- у детей формируется способность коллективной работы, работы в парах и небольших группах, работы наедине с педагогом;

- ребенок преодолевает зажатость, перестает бояться публичных выступлений, смотров и выступлений перед большим количеством людей.

Структура занятий по программе «Основы хореографии»: занятие начинается с поклона, далее подготовительная (вводная), основная и заключительная части (подведение итога), заканчивается поклоном; поклон в начале занятия – приветствие и настрой ребенка на работу; вводная часть составляет небольшую информацию в зависимости от цели и задач урока.

Основная часть урока состоит из: разогрева – упражнений и движений, влияющих на подготовку всего организма в целом к занятиям (ходьба, бег, прыжки, наклоны и мн. др.); разучивания нового материала, где основной задачей является методика изучения фигур танца; закрепления и повторения пройденного материала; игровой части занятия

– наиболее динамичной и интересной для детей. Здесь включены музыкально-ритмические игры, творческие задания, конкурсы и т. д.

В заключительной части педагог-хореограф отмечает положительные и отрицательные стороны урока и дает пожелание на дальнейшую работу [6].

Виды занятий:

- 1) традиционное;
- 2) тематическое;
- 3) сюжетное;
- 4) игровое;
- 5) занятие-импровизация.

Любое хореографическое занятие должно включать в себя единство целей, задач, структуры, содержания.

Следует помнить о физической, психической, эмоциональной нагрузках, стараться не переутомлять детей дошкольного возраста большим количеством материала, избегать однообразных заданий. Занятия должны приносить детям радость, удовлетворение от преодоления трудностей, раскрывать их творческий потенциал. Необходимо шире привлекать их к показу движений, объяснению двигательных заданий и правил игры, оценки деятельности друг друга.

Таким образом, подробно изучив нормативную базу, образовательные стандарты и различные программы дошкольного образования, которые непосредственно составляют научно-методическое обеспечение эффективности уровня обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования, мы разработали собственную образовательную программу «Основы хореографии» для детей дошкольного возраста 3–6 лет, сроком реализации 3 года. Образовательная программа направлена на всестороннее развитие детей дошкольного возраста средствами хореографии.

Список литературы

1. Суворова Т.И. Танцевальная ритмика для детей. СПб.: Музыкальная палитра, 2006. 44 с.
2. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее (Методологические и социокультурные проблемы). Ростов н/Д.: РО ИПК и ПРО, 2001. 107 с.
3. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 272 с.
4. Аксенова Н.И. Метапредметное содержание образовательных стандартов // Педагогика: традиции инновации: материалы Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 104-107.

5. Шанкина С.В., Шанкин Ю.В., Шушпанова Е.Ю., Шушпанов А.А. Методические аспекты обучения хореографическому искусству в учреждениях дошкольного образования // Фундаментальные и прикладные науки сегодня: материалы 21 Междунар. науч.-практ. конф. North Charleston, 2020. Р. 19-26.
6. Коренева Т.Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Владос, 2001. 49 с.

References

1. Suvorova T.I. *Tantseval'naya ritmika dlya detey* [Dance Rhythm for Children]. St. Petersburg, Muzykal'naya palitra Publ., 2006, 44 p. (In Russian).
2. Anoshkina V.L., Rezvanov S.V. *Obrazovaniye. Innovatsiya. Budushcheye (Metodologicheskiye i sotsiokul'turnyye problemy)* [Education. Innovation. Future (Methodological and Sociocultural Issues)]. Rostov-on-Don, Rostov Institute of Continuing Education and Professional Retraining of Education Workers Publ., 2001, 107 p. (In Russian).
3. Novikov A.M. *Rossiyskoye obrazovaniye v novoy epokhe. Paradoksy naslediya. Vektory razvitiya* [Russian Education in a New Era. Paradoxes of Heritage. Development Vectors]. Moscow, Egves Publ., 2000, 272 p. (In Russian).
4. Aksenova N.I. Metapredmetnoye sodержaniye obrazovatel'nykh standartov [The metasubject content of educational standards]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Pedagogika: traditsii innovatsii»* [Proceedings of the International Scientific Conference "Pedagogy: Tradition of Innovation"]. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., 2011, pp. 104-107. (In Russian).
5. Shankina S.V., Shankin Y.V., Shushpanova E.Y., Shushpanov A.A. Metodicheskiye aspekty obucheniya khoreograficheskomy iskusstvu v uchrezhdeniyakh doshkol'nogo obrazovaniya [Methodic aspects of teaching choreographic art in institutions of preschool education]. *Materialy 21 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fundamental'nyye i prikladnyye nauki segodnya»* [Proceedings of the 21th International Scientific and Practical Conference "Fundamental and Applied Sciences Today"]. North Charleston, 2020, pp. 19-26. (In Russian).
6. Koreneva T.F. *Muzikal'no-ritmicheskiye dvizheniya dlya detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [Musically Rhythmic Movements for Preschool and Primary School Children]. Moscow, Vlados Publ., 2001, 49 p. (In Russian).

Информация об авторах

Шанкина Светлана Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>

Шанкин Юрий Викторович, старший преподаватель кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; президент Тамбовской областной общественной организации «Федерация спортивного балетного танца», руководитель Тамбовского регионального отделения Российского танцевального союза, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tooofsb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>

Information about the authors

Svetlana V. Shankina, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>

Yury V. Shankin, Senior Lecturer of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; President of the Tambov Regional Public Organization "Federation of Sports Ball Dance", Head of the Tambov Regional Branch of the Russian Dance Union, Tambov, Russian Federation. E-mail: tooofsb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>

Шушпанова Евгения Юрьевна, методист центра бальной хореографии «Фiesta-ТГУ». Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Шанкина Светлана Викторовна
E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

Поступила в редакцию 21.02.2020 г.
Поступила после рецензирования 20.03.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Evgeniya Y. Shushpanova, Methodologist of “Fiesta-TSU” Ballroom Choreography Center. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Svetlana V. Shankina
E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

Received 21 February 2020
Reviewed 20 March 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-175-182
УДК 902.01

Железные бытовые предметы с клеймами из раскопок в Великом Новгороде XIII – первой половины XV века

Дарья Сергеевна СЕРЕЖНИКОВА

ФГОУ ВПО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4885-6177>, e-mail: serezhnikova@yandex.ru

Iron household items with cutlers' marks from excavations in Veliky Novgorod 13th – the first half of the 15th century

Daria S. SEREZHNIKOVA

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye gory, Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4885-6177>, e-mail: serezhnikova@yandex.ru

Аннотация. Специалистов по кузнечному ремеслу Древней Руси давно интересуют железные бытовые предметы с клеймами, такие как ножи и ножницы. В исследовательской литературе уже рассмотрены подобные находки из Москвы, Твери, Торжка, Пскова, Смоленска и Изборска. В данном исследовании впервые собраны, описаны и датированы все клейменные железные ножи и ножницы, выявленные в археологической коллекции Великого Новгорода. Все клейма подвергнуты анализу, и почти каждому подобраны аналогии в средневековом западноевропейском материале. Почти все виды клейм, которые представлены на новгородских предметах, встречены на ножах, а иногда и на мечях, или фальшионах, найденных на территории Польши, Чехии, Германии, Италии, Нидерландах и Англии, встречаются подобные клейма и на территории Древней Руси, но в гораздо меньшем количестве. Все предметы, маркированные клеймом, являются изделиями западноевропейского производства, древнерусские кузнецы не практиковали клеймение своей продукции. Большинство предметов с клеймами привозили в Новгород из Польши, Чехии и Германии. Единичные предметы могли попасть в Новгород и из Англии через ганзейских купцов. Предметы с клеймами, найденные при раскопках в Великом Новгороде, датируются XIII – первой половиной XV века.

Ключевые слова: археология; Великий Новгород; кузнечное ремесло; ножи; клейма; торговля; импорт; западноевропейские предметы

Для цитирования: *Сережникова Д.С. Железные бытовые предметы с клеймами из раскопок в Великом Новгороде XIII – первой половины XV века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 175-182. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-175-182*

Abstract. Experts in the blacksmithing of Ancient Russia have long been interested in iron household items with cutlers' marks, such as knives and scissors. The research literature has already reviewed similar findings from Moscow, Tver, Torzhok, Pskov, Smolensk and Izborsk. In this study for the first time assembled, described and dated all iron knives and scissors with cutlers' marks identified in the archaeological collection of Veliky Novgorod. All cutlers marks have been analyzed, and almost all have analogies in medieval Western European material. Almost all types of cutlers' marks that are represented on Novgorod items are found on knives, and sometimes on swords or falchions found on the territory of Poland, the Czech Republic, Germany, Italy, the Netherlands and England. There are similar cutlers' marks on the territory of Ancient Russia, but in much smaller numbers. All items marked with the cutlers' marks are products of Western European production, the old Russian blacksmiths did not practice branding their products. Most items with cutlers' marks were brought to Novgorod from Poland, the Czech Republic and Germany. In-

dividual items could get to Novgorod and from England through Hanseatic merchants. Items with cutlers' marks found during excavations in Veliky Novgorod date back to the 13th – first half of 15th centuries.

Keywords: archeology; Veliky Novgorod; blacksmithing; knives; cutlers' marks; trade; import; Western European items

For citation: Serezhnikova D.S. Zheleznyye bytovyye predmety s kleymami iz raskopok v Velikom Novgorode XIII – pervoy poloviny XV veka [Iron household items with cutlers' marks from excavations in Veliky Novgorod 13th – the first half of the 15th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 175-182. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-175-182 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Древнерусскому кузнечному ремеслу, в том числе производству и типологии железных ножей, найденных при раскопках в Великом Новгороде, посвящено множество работ таких исследователей, как Б.А. Колчин, В.И. Завьялов, Л.С. Розанова и Н.Н. Терехова.

Именно Б.А. Колчин выявил, что основу древнерусского производства составляло использование технологии сварки железа со сталью. На примере новгородских ножей он проследил сменяемость сварных технологических схем во времени [1, с. 100-121].

В работе В.И. Завьялова, Л.С. Розановой и Н.Н. Тереховой исследуется история русского кузнечного ремесла в период от установления татаро-монгольского ига до начала развития российской железообрабатывающей промышленности. В качестве материала для исследования авторами выбраны ножи, найденные при раскопках в древнерусских городах, в том числе и в Великом Новгороде. Авторы обращают внимание на ножи с клеймами, они упоминают подобные изделия, найденные в Торжке, Изборске, Москве и Пскове. Говоря о западноевропейском происхождении этих ножей, исследователи обращают внимание, что технологически они не отличались от изделий, производившихся на территории Древней Руси, а качество их зачастую было довольно низким. Привлекательность же этих предметов для древнерусского горожанина объясняется, по мнению авторов, их внешней оригинальностью, в том числе необычным оформлением рукояти [2, с. 44, 77, 91, 152].

Цель данного исследования – выявить и описать клейменные бытовые предметы из раскопок Великого Новгорода, а также найти аналогии клейм в западноевропейском материале.

Для достижения поставленной цели был проведен фронтальный просмотр новгород-

ских полевых отчетов, экспедиционных описей и археологической коллекции «Новгородского государственного объединенного музея-заповедника», а также были изучены работы западноевропейских специалистов по археологии и средневековой металлургии в Европе.

На протяжении всего периода археологических работ в Великом Новгороде была собрана коллекция железных бытовых предметов с клеймами, среди них 21 нож и три пары ножниц. Ножницы с клеймом удалось выявить В.К. Сингху во время исследования железного инструментария средневекового Новгорода [3, с. 19].

Бытовые предметы с клеймами не были распространены в средневековом Новгороде, так как относительно общего количества ножей и ножниц, которое составляет 2,5 тыс. экземпляров и 360 экземпляров соответственно, общее количество предметов с клеймами ничтожно мало.

Семь ножей относятся к XIII веку, два из них найдены на Неревском раскопе, один – на Торговом, один – на Десятинном и три – на Троицком. На пяти из них клейма выполнены в виде трех точек и расположены ближе к спинке и плечу лезвия. На пятом же экземпляре клеймо представляет собой изображение двух лилий “fleur de lies” (рис. 1. 1), на шестом – два клейма в виде буквы “S”, одно располагается в центре лезвия, а второе – на острие.

Девять ножей происходят из слоя XIV века, найдены они на Никитинском раскопе. Один нож сохранился полностью: это нож с костяной рукоятью, украшенной циркульным орнаментом, на лезвие с левой стороны нанесено клеймо в виде пяти точек (рис. 1. 2). Еще на одном лезвии клеймо представляет собой две точки, на двух лезвиях клеймо выполнено в виде трех точек (рис. 1. 3), пятый нож

маркирован клеймом в виде одного круга с точкой посередине, и шестой – в виде трех кругов с точками посередине (рис. 1. 4).

Два ножа этого времени происходят с Неревского раскопа: нож с пластинчатым черенком и с клеймом в виде песочных часов с перекадиной в центре и деревянной рукоятью (рис. 1. 5), и нож с клеймом в виде четырех точек и ретуши по спинке лезвия. Один нож с пластинчатой рукоятью найден на Нутном раскопе (рис. 1. 8). Клеймо на лезвии выполнено в виде трех точек.

К первой половине XV века относятся два ножа с Дубошина раскопа, один из них с пластинчатой рукоятью и с клеймом в виде креста (рис. 1. 6), а второй – с клеймом в виде трех точек.

Два ножа являются случайными находками: на одном клеймо в виде трех точек, а на втором – в виде удлинненной буквы Х и геральдического щита, поделенного на две части (рис. 1. 7).

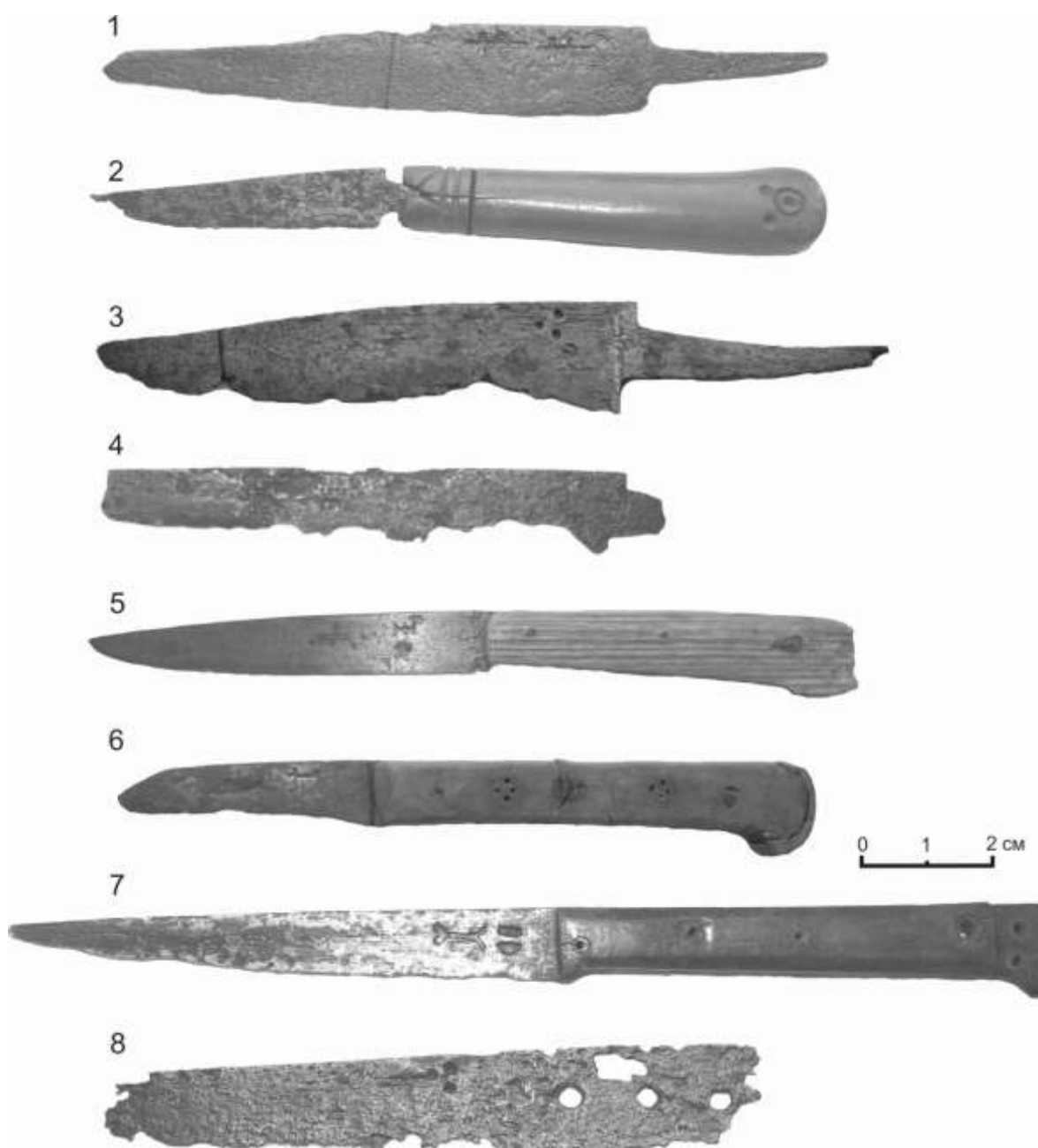


Рис. 1. Ножи с клеймами, Великий Новгород

Из 20 ножей четыре экземпляра имеют пластинчатые рукояти (два из слоя XIV века, один из слоя начала XV века, один является случайной находкой), у четырех черенков обломан.

К XIV веку относятся три пары ножниц, одни происходят с Неревского раскопа и двое с Троицкого [3, с. 19]. На первых ножницах изображено клеймо в виде волнистой линии, на вторых выбит символ в виде круга с четырьмя небольшими двойными выступами по кругу, и на последних изображен квадрат, обрамленный по углам четырьмя маленькими квадратами.

Ножи и ножницы из новгородской коллекции демонстрируют некоторое разнообразие клейм (рис. 2).

1. Клеймо в виде двух точек. Представлено на одном ноже XIV века. По мнению Д.А. Беленькой и Л.С. Розановой, такое клеймо присутствует на чешском ноже XV века, находящемся в экспозиции музея замка Девин [4].

2. Клеймо в виде трех точек. Это самый распространенный вид клейма, оно представлено на 10 ножах: на пяти – XIII века, на трех – XIV века, на одном – начале XV века и на одном, датировка которого не определяется. Нож с таким клеймом найден при раскопках в Вроцлаве в Польше¹. Также абсолютно идентичное клеймо встречается на ноже XV века, найденном в округе г. Брунталь в Чехии [5, р. 25, № 37]. На миниатюре французского манускрипта 1390–1405-х гг. изображены фальшионы с клеймом в виде трех точек².

3. Клеймо в виде пяти точек, расположенных наподобие игровой фишки домино. Аналогичное клеймо встречается на ноже из Торжка [2, с. 77]. Идентичного клейма на территории западной Европы пока найти не удалось.

4. Клеймо в виде четырех точек, по спинке лезвия над клеймом нанесена ретушь. Почти аналогичное клеймо, только с тремя точками, встречается на ноже, найденном при раскопках в Зарядье [4, с. 22].

¹ Wratistavia Antiqua. The Rythm of the City Development at the Cultural Frontier. Study of Nowy Targ Square Zone in Wrocław. Zawartość. T. 23. P. 309, № 2707/11, 411.

² BNF Français 2608 Les grandes Chroniques de France. Folio 99v. Dating 1390–1405. Bibliothèque Nationale. Folio 99v.

Все эти клейма похожи между собой и отличаются только количеством выбитых точек. Такие клейма встречаются достаточно часто на территории Европы. Например, четыре ножа из Вроцлава маркированы клеймом в виде одной точки³. Д.А. Беленькая и Л.С. Розанова отмечают, что в книге о военном оружии Аугуста Деммана подобное клеймо отмечено на нюрнбергских мечях конца XV века и на итальянских алебардах XVI века⁴ [4, с. 20].

На ножах из Нидерландов встречаются клейма в виде трех точек и элементом в виде запятой [6, р. 453]. На миниатюре английского манускрипта “Alexander and Dindimus” 1400 г. изображены фальшионы с клеймом в виде четырех точек⁵. В музее Кастельвеккьо в Вероне хранится кинжал, возможно, итальянского производства XV века с клеймом в виде трех точек и удлиненной буквой X⁶.

5. Клеймо в виде круга, в центре которого выбита точка. Один нож с таким клеймом найден в слое конца XIV века. Аналогичное клеймо известно на ноже конца XIV века, найденном при раскопках в Лондоне [7, р. 23, № 118, р. 92, № 118] (рис. 3. 5).

6. Клеймо в виде трех кругов, в центре которых выбиты точки. Встречается на одном ноже конца XIV века. Идентичных клейм пока не найдено.

7. Клеймо в виде креста. Представлено на одном ноже начала XV века. Подобные клейма распространены на всей территории Западной Европы. Ножи XIV века, маркированные таким клеймом, найдены в Лондоне [7, р. 22, № 61] и Вроцлаве⁷.

8. Клеймо в виде двух лилий “Fleur de lies”. Встречается на одном ноже второй половины XIII века. Подобные клейма встреча-

³ Wratistavia Antiqua. The Rythm of the City Development at the Cultural Frontier. Study of Nowy Targ Square Zone in Wrocław. Zawartość. T. 23. P. 309, № 549/10, 11079/11, 484/11, 426/11.

⁴ Dies Kriegswaffen in ihren Geschichtlichen Entwicklungen von den Altesten zeiten bis auf die Gegenwart eine Encyclopädie der Waffenkunde von August Demmin. Leipzig. 1891. P. 1014, 1017.

⁵ Manuscript Bodley 264 Alexander and Dindimus, Folio 231v. Dating 1400. Bodleian Library.

⁶ Museo di Castelvecchio. Le Armi 1300–1700. Verona, 1987. P. 20.

⁷ Wratistavia Antiqua. The Rythm of the City Development at the Cultural Frontier. Study of Nowy Targ Square Zone in Wrocław. Zawartość. T. 23. P. 309, № 1666/11.

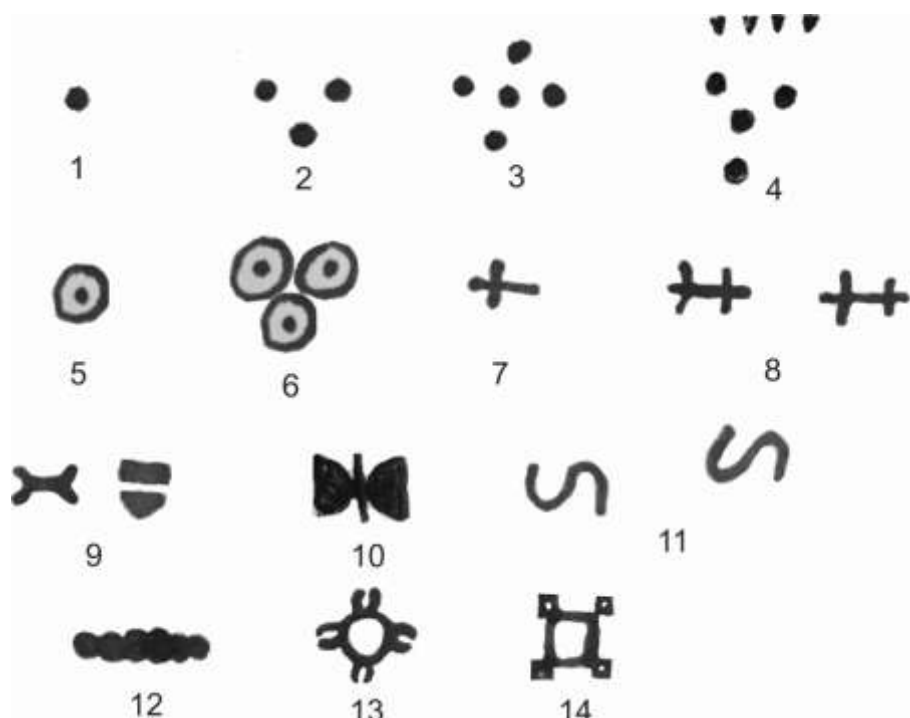


Рис. 2. Клейма на ножах и ножницах, Великий Новгород



Рис. 3. Клейма на ножах и ножницах, Лондон

ются на английских ножах XIV века [7, р. 22, № 262] (рис. 3. 3) в музее Кастельвеккьо в Вероне хранится миланский меч XVI века с клеймом в виде такой же лилии⁸.

9. Сдвоенное клеймо в виде двух символов: удлинённой буквы X и геральдического щита, поделённого на две части. Это клеймо представлено на одном ноже, который является случайной находкой. Клеймо в виде удлинённой буквы X очень часто встречается в Англии на ножах XIV века [7, р. 21, № 49, 86, 120, 163, 165] (рис. 3. 1) в том числе этот символ часто наносился в сочетании с другими изображениями [7, р. 21, № 122, 146, 164] (рис. 3. 2). Символ геральдического

щита, разделённого пополам, встречается на трех ножах, найденных в Вроцлаве⁹ и на ноже из Лондона [7, р. 23, № 45] (рис. 3. 7).

10. Клеймо в виде песочных часов с перекладиной в центре. Аналогий не найдено.

11. Клеймо в виде двух букв S, одна расположена в центре лезвия, другая ближе к острию. Похожие клейма встречаются на ножах из Вроцлава¹⁰.

12. Клеймо в виде волнистой линии. Это клеймо представлено на ножницах [3, с. 19]. Клеймо, близкое по форме, встречается на

⁸ Museo di Castelvechio. Le Armi 1300–1700. Verona, 1987. P. 68.

⁹ Wratislavia Antiqua. The Rythm of the City Development at the Cultural Frontier. Study of Nowy Targ Square Zone in Wrocław. Zawartość. T. 23. P. 309, № 3441/11, 2991/11, 2060/11.

¹⁰ Ibid. № 391/11, 476/11, 542/11.

английском ноже конца XIV века [7, р. 59, № 72] (рис. 3. 6).

13. Клеймо в виде круга с четырьмя небольшими двойными выступами по кругу представлено на одном экземпляре ножниц [2, с. 94]. Похожим клеймом, отличающимся только формой выступов, маркирован нож XIV века, найденный в Лондоне [7, р. 23, № 177] (рис. 3. 4).

14. Клеймо в виде квадрата, обрамленного по углам четырьмя маленькими квадратами. Таким клеймом маркированы ножницы XIV века [3, с. 19].

Клеймение кузнечных изделий, таких как ножи, ножницы, мечи, секиры и так далее предназначалось для контроля качества производимого товара. Ножи с клеймами появляются в Европе в начале XIII века, но широкое распространение получают только в XIV веке, и к концу XIV века большая часть европейских ножей уже маркирована клеймами [7, р. 20]. На ножницы наносили клейма гораздо реже: в лондонской коллекции промаркированы менее четверти экземпляров ножниц, все клейма встречены на ножницах XIV века [7, р. 20].

Клеймо обычно наносилось ближе к спинке и плечу лезвия, так как это самые широкие его части, таким образом, предотвращалось искривление режущей части лезвия во время клеймения. Традиционно клейма наносились на левую сторону лезвия, в коллекциях средневековых ножей из раскопок Лондона, а также средневекового города Вроцлав в Польше все клейменные ножи маркированы с левой стороны [7, р. 20]. На новгородские ножи клейма нанесены также на левую сторону лезвия. Косвенным подтверждением западноевропейского происхождения этих предметов служит то, что почти все они были найдены в местах концентрации других западноевропейских находок.

Ножи, маркированные клеймами, встречаются и в других городах средневековой Руси. В Твери известен один нож с клеймом, при раскопках в Торжке найден нож с клеймом на левой стороне лезвия в виде пяти точек, расположенных в виде игровой фишки домино, при раскопках Изборской крепости найдено пять ножей, маркированных клеймом, на одном из них клеймо в виде надписи, выполненной латинскими буквами [2, с. 44, 77]. В Москве при раскопках в Зарядье было

найдено 26 экземпляров конца XIV – XVII веков [4, с. 18]. В материалах Смоленска известно два ножа с клеймами второй половины XV и второй половины XVI века Н.И. Асташова также считает их западноевропейскими [8, с. 269-270]. Также были найдены ножи с клеймами и в Переславле-Залеском в слое XV века.

Исследователи кузнечного ремесла в Древней Руси традиционно считают ножи, маркированные клеймом, изделиями западноевропейского производства, по мнению В.И. Завьялова и Л.С. Розановой, древнерусские кузнецы не практиковали клеймение своей продукции [9, с. 231].

При этом авторы подчеркивают, что технологически предметы западноевропейских мастеров не отличаются от древнерусских изделий. Так, на основании сравнения технологических характеристик клейменных ножей из Зарядья, Пскова, Изборской крепости и Торжка с характеристиками других ножей из археологических коллекций упомянутых городов, а также Новгорода можно заключить, что ни качество изделий, ни технология производства не отличались [2, с. 152].

Также сравнительный анализ технологии производства клейменных ножей, приведенных в работах В.С. Завьялова, Л.С. Розановой и Н.Н. Тереховой, и ножей с клеймами из раскопок в Вроцлаве не показывает различий. Большинство польских ножей XIII – начала XV века изготовлены методом боковой или V-образной наварки¹¹.

Рукояти ножей с клеймами также зачастую не отличаются от рукоятей древнерусских ножей, так, на ноже с клеймом в виде пяти точек сохранилась костяная рукоять с циркульным орнаментом. Подобный орнамент довольно часто встречается на ручках ножей и местного производства.

В.И. Завьялов и Л.С. Розанова считают, что столовые ножи с пластинчатой накладной рукоятью специально ввозились на продажу [9, с. 231]. Подобных предметов в коллекции новгородских ножей с клеймами насчитывается четыре экземпляра (рис. 2. 5, 6, 7, 8). На одном рукоять не сохранилась, два представлены деревянными рукоятями, и у одного костяная.

¹¹ Wratistavia Antiqua. The Rythm of the City Development at the Cultural Frontier. Study of Nowy Targ Square Zone in Wrocław. Zawartość. T. 23. P. 441.

Исследователи, которые изучали коллекцию ножей из раскопок в Лондоне, пришли к выводу, что большинство клейм были широко распространены на всей территории Европы, в связи с чем по клейму практически невозможно определить место изготовления предмета [7, р. 20].

Однако Д.А. Беленькая и Л.С. Розанова, анализируя клейма на ножах, найденных в Зарядье, приходят к выводу, что ножи в Москву поступали в основном из Венгрии, Польши, Чехии, Австрии и южных немецких городов [4, с. 23].

Зачастую выявить ножи и ножницы западноевропейского производства позволяет только клеймо, так как ни технологически, ни по форме рукояти они не отличаются от изделий местного производства. Что касается исследуемых предметов из Великого Новгорода, то почти все клейма, которыми они маркированы, имеют прямые аналогии в европейском материале. Клейма на ножах, идентичные самому распространенному клейму в новгородской коллекции в виде трех точек, удалось найти в Польше, а также в Чехии, очень близкие аналогии встречаются и в Нидерландах. Также на западноевропейское происхождение исследуемых предметов указывает и то, что, по сравнению с общим количеством ножей и ножниц в Новгородской археологической коллекции, изделий с клеймами очень мало.

Европейские миниатюры с изображением подобных клейм на фальшионах можно

лишь условно считать аналогом новгородских, так как часто клейма на оружии изображались схематически, поэтому уверенно говорить, что это именно клейма в виде точек, не приходится. Например, так могли изображаться клейма в виде трех маленьких цветков, которые достаточно часто встречаются как на европейском средневековом оружии, так и на ножах¹².

Клейма с разным количеством точек, а также с точками и дополнительными элементами встречаются на территории Польши¹³, Чехии, Германии, Нидерландов и Италии¹⁴ [4, с. 20].

Возможно, что ножи с клеймами в виде точек попадали в Новгород из Восточной Европы. Единичные предметы, например, нож со сдвоенным клеймом в виде удлиненной буквы «Х» и геральдического щита, разделенного на две части, а также, возможно, ножницы с волнообразным клеймом, могли попасть в Новгород и из Англии через ганзейских купцов. Однако точно выявить место производства того или иного ножа достаточно затруднительно.

¹² Museo di Castelvecchio. Le Armi 1300–1700. Verona, 1987. P. 61.

¹³ Wratislavia Antiqua. The Rythm of the City Development at the Cultural Frontier. Study of Nowy Targ Square Zone in Wrocław. Zawartość. T. 23. P. 309. № 549/10, 11079/11, 484/11, 426/11.

¹⁴ Dies Kriegswaffen in ihren Geschichtlichen Entwicklungen von den Altesten Zeiten bis auf die Gegenwart eine Encyclopädie der Waffenkunde von August Demmin. Leipzig, 1891. P. 1014, 1017.

Список литературы

1. Колчин Б.А. Железообрабатывающее ремесло Новгорода Великого // Труды Новгородской археологической экспедиции. Серия: Материалы и исследования по археологии СССР № 65 / отв. ред. Б.А. Колчин, А.В. Арциховский. М.: АН СССР, 1959. Т. 2. С. 7–121.
2. Завьялов В.И., Розанова Л.С., Терехова Н.Н. Русское кузнечное ремесло в золотоордынский период и эпоху Московского государства. М., 2007. 280 с.
3. Сингх В.К. Железный инструментарий средневекового Новгорода: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2009. 26 с.
4. Беленькая Д.А., Розанова Л.С. Ножи с клеймами из Зарядья // Древности славян и Руси / отв. ред. Б.А. Тимошук. М.: Наука, 1988. С. 18–26.
5. Zakovsky P. Tesaky a problematika jednosecných sbrání středověku a raného novověku. Katalog. Dizertacní práce. Filozofická fakulta Masarykovy university. Ústav archeologie a museologie. Brno, 2014. 245 p.
6. Folke G., Holtmann W. Untersuchung zu mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Messern dargestellt am Beispiel von archäologischen Funden vornehmlich aus dem weiteren Küstenbereich von Nord- und Ostsee bis zur Mittelgebirgszone. Wissenschaften der Georg-August-Universität zu Göttingen. Göttingen, 1993. 574 p.
7. Cowgill J., De Neegaard M., Griffiths N. Knives and Scabbards. Medieval Finds from Excavation in London: 1. L.: Boydell and Brewer Ltd., 1987. 184 p.

8. Асташова Н.И. Предметы из черного металла с клеймами из раскопок Смоленска // Новгород и Новгородская земля: материалы науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. Б.А. Колчина. История и археология. Вып. 28. Великий Новгород: Новгород. гос. объедин. музей-заповедник, 2014. С. 267-271.
9. Завьялов В.И., Розанова Л.С. Кузнечные изделия западноевропейских мастеров в Великом Новгороде (по археометаллографическим данным) // Новгородские археологические чтения-3. Археология средневекового города. К 75-летию археологического изучения Новгорода: материалы Междунар. конф. Великий Новгород: Новгород. гос. объедин. музей-заповедник, 2011. С. 226-232.

References

1. Kolchin B.A. Zhelezoobrabatyvayushcheye remeslo Novgoroda Velikogo [Ironworking craft of Veliky Novgorod]. In: Kolchin B.A., Artsikhovskiy A.V. (executive eds.). *Trudy Novgorodskoy arkheologicheskoy ekspeditsii. Seriya: Materialy i issledovaniya po arkheologii SSSR № 65* [Proceedings of the Novgorod Archaeological Expedition. Series: Materials and Research on Archeology of the USSR no. 65]. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1959, vol. 2, pp. 7-121. (In Russian).
2. Zavyalov V.I., Rozanova L.S., Terekhova N.N. *Russkoye kuznechnoye remeslo v zolotoordynskiy period i epokhu Moskovskogo gosudarstva* [Russian Blacksmithing in the Golden Horde Period and the Era of the Moscow State]. Moscow, 2007, 280 p. (In Russian).
3. Singkh V.K. *Zheleznyy instrumentariy srednevekovogo Novgoroda: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Iron Tools of Medieval Novgorod. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2009, 26 p. (In Russian).
4. Belenkaya D.A., Rozanova L.S. Nozhi s kleymami iz Zaryad'ya [Knives with brands from Zaryadye]. In: Timoshchuk B.A. (executive ed.). *Drevnosti slavyan i Rusi* [Antiquities of the Slavs and Russia]. Moscow, Nauka Publ., 1988, pp. 18-26. (In Russian).
5. Zakovsky P. *Tesaky a Problematika Jednosecných Sbrani Stredoveku a Raneho Novoveku. Katalog. Dizertacni prace. Filozoficka fakulta Masarykovy university. Ustav archeology a museologie*. Brno, 2014, 245 p. (In Czech).
6. Folke G., Holtmann W. *Untersuchung zu mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Messern dargestellt am Beispiel von archäologischen Funden vornehmlich aus dem weiteren Küstenbereich von Nord- und Ostsee bis zur Mittelgebirgszone. Wissenschaften der Georg-August-Universität zu Göttingen*. Göttingen, 1993, 574 p. (In German).
7. Cowgill J., De Neegaard M., Griffiths N. *Knives and Scabbards. Medieval Finds from Excavation in London: I*. London, Boydell and Brewer Ltd. Publ., 1987, 184 p.
8. Astashova N.I. Predmety iz chernogo metalla s kleymami iz raskopok Smolenska [Items made of ferrous metal with hallmarks from the excavations of Smolensk]. *Materialy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya B.A. Kolchina. Istoriya i arkheologiya. Vyp. 28. «Novgorod i Novgorodskaya zemlya»* [Proceedings of the Scientific Conference, Dedicated to the 100th Anniversary of Birth of B.A. Kolchin. History and Archeology. Issue 28. "Novgorod and Novgorod Land"]. Veliky Novgorod, Novgorod State United Museum-Reserve Publ., 2014, pp. 267-271. (In Russian).
9. Zavyalov V.I., Rozanova L.S. Kuznechnyye izdeliya zapadnoyevropeyskikh masterov v Velikom Novgorode (po arkheometallograficheskim dannym) [Forging products of Western European masters in Veliky Novgorod (according to archaeometallographic data)]. *Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii «Novgorodskiy arkheologicheskiy chteniya-3. Arkheologiya srednevekovogo goroda. K 75-letiyu arkheologicheskogo izucheniya Novgoroda»* [Proceedings of the International Conference "Novgorod Archaeological Readings-3. Archeology of a Medieval City. To the 75th Anniversary of the Archaeological Study of Novgorod"]. Veliky Novgorod, Novgorod State United Museum-Reserve Publ., 2011, pp. 226-232. (In Russian).

Информация об авторе

Сережникова Дарья Сергеевна, аспирант, кафедра археологии Исторического факультета. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: serezhnikova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4885-6177>

Поступила в редакцию 06.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 03.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Daria S. Serezhnikova, Post-Graduate Student, Archeology Department of Faculty of History. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: serezhnikova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4885-6177>

Received 6 March 2020
Reviewed 3 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-183-192
УДК 93

Усадебные библиотеки Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века

Руслан Магометович ЖИТИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>, e-mail: istorik08@mail.ru

Estate libraries of Tambov Governorate in the second half of the 19th – early 20th century

Ruslan M. ZHITIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>, e-mail: istorik08@mail.ru

Аннотация. Проанализированы вопросы формирования библиотечных собраний усадеб Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века. Актуальность выбранной проблемы определяется важностью обновления знаний о библиотечно-усадебной культуре российской провинции. Новизна работы заключена в формировании новых выводов о проблеме развития и судьбе библиотек отдельных владельцев, значимости усадебных собраний для информационной среды пореформенного времени, введения в оборот новых данных о книжных собраниях тамбовских владельцев. Показано, что в силу отсутствия надежных сведений о дореволюционных коллекциях отдельных владельцев верификация истории появления отдельных изданий в усадьбах происходит по отрывочным данным. Поэтому наиболее перспективной формой изучения книжной культуры являются работы по систематизации собраний региона, созданию новых и дополнению старых коллекций тамбовской книги. Изучены книжные коллекции Караульского имения Чичериных, Павловского поместья Волконских, проанализирован состав литературы библиотеки Глазковского имения семьи Мансуровых, книжные коллекции Сосновского имения Бенкендорфов, выявлена передача объединенной библиотеки книг Леонида Васильевича Воейкова и Дмитрия Васильевича Поленова в Нарышкинскую библиотеку г. Тамбов. Обосновано, что во второй половине XIX – начале XX века в губернии был создан ряд интересных собраний книг, отражающих уникальные документы по истории России и зарубежных стран, уникальную литературу зарубежных издательств. На основе ряда дворянских книжных собраний были созданы публичные библиотеки, что в немалой степени способствовало развитию народного просвещения. Для части владельцев собранные коллекции являлись источником знаний в социально-экономической модернизации имения, позволяющие им активно развивать свои хозяйства.

Ключевые слова: Усадебная библиотека; книжная коллекция; чтение; книжная культура; Тамбовская губерния

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00484.

Для цитирования: Житин Р.М. Усадебные библиотеки Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 183-192. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-183-192

Abstract. We analyze the formation of library collections estates of Tambov Governorate in the second half of the 19th – early 20th century. The relevance of the chosen problem is determined by the importance of updating knowledge about the library and estate culture of the Russian province. The novelty of the work lies in the formation of new conclusions about the problem of develop-

ment and fate of libraries of individual owners, the importance of manor collections for the information environment of the post-reform period, the introduction of new data on the book collections of Tambov owners. It is shown that due to the lack of reliable information about the pre-revolutionary collections of individual owners verification of the appearance history of individual publications in the estates occurs on fragmentary data. Therefore, the most promising form of book culture study is the work on the systematization of the region collections, the creation of new and additions to existing collections of Tambov books. We study book collection of Karaulskoye estate of Chicherins, the Pavlovskoye manor of Volkonsky, analyze the literature composition of the library of Glazkovo estate of Mansurov family, book collection of Sosnovskoye estate of Benckendorff, reveal the joint books library of Leonid Vasilievich Voeikov and Dmitriy Vasilievich Polenov in Naryshkinskaya library of the city of Tambov. It is proved that in the second half of the 19th – early 20th century in the governorate was created a number of interesting books collections reflecting the unique documents on the history of Russia and foreign countries, the unique literature of foreign publishers. On the basis of a number of noble book collections were created public libraries, which greatly contributed to the development of public education. For some owners, the gathered collections were a source of knowledge in the social and economic modernization of the estate, allowing them to actively develop their households.

Keywords: Estate library; book collection; reading; book culture; Tambov Governorate

Acknowledgements: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00484.

For citation: Zhitin R.M. Usadebnyye biblioteki Tambovskoy gubernii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka [Estate libraries of Tambov Governorate in the second half of the 19th – early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 183-192. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-183-192 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из важнейших черт дворянской усадебной культуры являлись традиции семейного чтения. Дворянство было наиболее грамотной группой дореволюционной России, поэтому создание и пополнение усадебных библиотек являлось системообразующим занятием высшего сословия. Рецепция полученных знаний являлась важным звеном социокультурной трансформации «благородного» общества, одной из форм бытовой дворянской корпорации. Благодаря закупкам литературы дворяне знакомились с передовыми идеями Западной Европы, ключевыми просветителями, практиками и формами социальной активности.

Пореформенное время чрезвычайно сильно отразилось на судьбе помещичьих имений Тамбовского края. Ключевое событие данного процесса – трансформация дворянского быта в результате отмены крепостного права. Развитие капиталистических отношений выдвинуло на первый план проблему экономической модернизации поместий, повышения хозяйственной эффективности производственных комплексов. Собранные книги являлись источником знаний для сельского хозяйства, лесоводства, предпринимательства, позволяли развивать новые практики управления владениями.

Изучение проблемы трансформации дворянских библиотек Тамбовщины во второй половине XIX века пока мало изучено. В числе наиболее интересных работ следует отметить труды Л.Н. Патриной, Р.М. Житина [1], Е.Н. Стрыгиной [2], О.В. Медведевой [3]. В силу отсутствия надежных сведений о дореволюционных коллекциях отдельных владельцев верификация истории появления отдельных изданий в усадьбах происходит по отрывочным данным. Отдельные сведения о круге чтения высшего сословия можно найти в мемуарной литературе, письмах и дневниках помещиков. Часть информации о составе владельческих коллекций возможно выявить благодаря анализу отдельных пожертвований букинистов в фонды публичных библиотек. Однако эти данные дают лишь косвенные сведения о частных собраниях и не позволяют комплексно подойти к решению проблемы. Именно поэтому наиболее перспективной формой изучения книжной культуры является продолжение работы по систематизации собраний региона, созданию новых и дополнению старых коллекций тамбовской книги. Реконструкция частных библиотек позволила дать общее представление о структуре читательских интересов тамбов-

ских помещиков, проанализировать истории трансфера книг в усадьбы региона.

Известно, что в рассматриваемый период в имениях помещиков Тамбовской губернии продолжали формироваться частные библиотеки. Так, в Вязовском имении Петрово-Соловово имелось не менее 12 тыс. книг по истории, искусству и беллетристике [4], в Новотомниковской усадьбе Воронцовых-Дашковых находилось более 5 тыс. томов универсального содержания [5, с. 673]. Около 4 тыс. книг по проблеме организации сельскохозяйственного производства имели Толстые (имение Трубетчино). В ходе реализации проекта РФФИ сотрудниками ТОГБУК «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина» (далее ТОУНБ) были выявлены 12 книг со штампами Петрово-Соловова, 14 книг из собрания Воронцовых-Дашковых, что впервые позволило организовать новые коллекции книг в структуре отдела редких книг ТОУНБ.

Большой ценностью для владельцев караульской усадьбы Чичериных выступала семейная библиотека. Книжные собрания имения насчитывали более 4 тыс. томов [3, с. 162], включая книги по искусству, праву, социологии, истории и другим отраслям знаний. Для Б.Н. Чичерина богатое собрание являлось одновременно и творческой лабораторией для написания своих трудов. Именно в Карауле были подготовлены важнейшие труды Бориса Николаевича («Собственность и государство» (2 т., 1882–1883); «Философия права» (1901); «Курс государственной науки» (3 т., 1894, 1896, 1898); «Вопросы политики» (1903)).

Информация о практиках размещения фонда чичеринской библиотеки не сохранилась. Даже в ходе подготовки знаменитого фоторепортажа о жизни караульского поместья (журнал «Столица и усадьбы») местная библиотека осталась вне рамок работы корреспондента¹. Тем не менее фотофиксация обстановки других комнат имения Чичериных (белый зал, гостиная, столовая) показывает большое внимание к чтению у обитателей имения. Среди предметов интерьера важное место занимали шкафы или тумбы для хранения изданий. Отдельные стопы книг встречались на небольших столиках, тумбах, креслах. Часть изданий была сосре-

доточена в рабочем кабинете Б.Н. Чичерина. Собрания размещались в небольших деревянных шкафах, закрывавшихся сплошными стеклянными дверцами. Судя по единому стилевому решению группы книжных шкафов и другой мебели в кабинете Б.Н. Чичерина, обстановка рабочего места Бориса Николаевича проектировалась по единому заказу.

Национализация караульского поместья сильно отразилась на его состоянии. 17 июля 1918 г. Всероссийская коллегия по делам музеев при Наркомпросе РСФСР взяла усадьбу под особую охрану. После марта 1922 г. в бывшем имении разместились детская колония, школа и показательное хозяйство с аграрным уклоном. В 1927 г. усадьбу сняли с охраны, уникальную книжную коллекцию Чичериных перевезли в фонды Библиотеки им. В.И. Ленина.

Прекрасным книжным собранием обладала семья С.М. Волконского (имение Павловка Борисоглебского уезда). В 1894 г. домашняя библиотека поместья насчитывала 1100 книг [3, с. 164]. Основу коллекции составляла богословская литература, а также подборка изданий по театральному воспитанию («возможно, единственная в России») [6].

Богословская часть собиралась Е.Г. Волконской и включала подборки трудов отцов церкви, сочинения по богословию и по церковной истории на русском, французском, немецком языках. Театральная часть являлась предметом личного интереса С.М. Волконского, объединяя коллекции по истории русского и зарубежного театра, полные подшивки «Мира искусства», «Аполлона», «Музыкального современника». На каждой книге собрания нанесена информация о месте и времени покупки издания [7].

Библиотека Павловки была тесно связана с микромиром имения. Описывая свою библиотеку, Сергей Михайлович подчеркивал стимулирующую роль усадебного быта в литературном творчестве своей матери. «Часто, возвращаясь домой с охапками цветов, с пригоршнями семян, с карманами, набитыми желудями или червями гнездами», она «приносила с собой новую мысль, проект новой главы или какую-нибудь блестящую полемическую искру, что усиливало эстетическое восприятие процесса чтения» [6].

Семейная библиотека Волконских стала живой участницей истории. В годы Первой

¹ Караул // Столица и усадьба. 1914. № 11. С. 4-9.

мировой войны владельцы Павловки давали военнопленным немецкие и итальянские книги из своего собрания. Наибольшим успехом пользовались роман Эберса «Номо Сум» («Я человек») и немецкий перевод американских лекций С.М. Волконского о русской истории и русской литературе [6].

Помимо систематической подборки книг, в Павловке находились материалы по истории декабрьского восстания 1825 г. Потомки С.М. Волконского принимали активное участие в событиях мятежа. В память об этом в 1915 г. на основе собранных документов в имении был устроен «Музей декабристов» [8, с. 72].

В первые послереволюционные годы книги и имущество Павловки подверглись национализации, однако, в отличие от чичеринской библиотеки, волконское собрание не стало достоянием советских библиотечных учреждений. «На базарной площади в Борисоглебске, – писал С.М. Волконский, – один человек продавал книги моей библиотеки. В числе их было шесть французских томов – биографии композиторов, которые я когда-то привез из Парижа. Подходит крестьянин, берет том «Бетховена», вырывает страницу, скручивает папиросу, закуривает и после этого ознакомления с доброкачественностью бумаги покупает все шесть томов за тысячу шестьсот рублей» [6]. Из огромного собрания книг павловского имения полностью уцелели только документы по декабрьскому восстанию. 18 мая 1919 г. они были отправлены на хранение в Отдел рукописей Румянцевского музея [8, с. 72].

Значительная коллекция книг зарубежных издательств находилась в имении Волховщина А.В. Вышеславцева. Интерес к зарубежной культуре пробуждается в Алексее Владимировиче еще с юности. Закончив медицинский факультет Московского университета (1848–1854), он отправляется в кругосветное путешествие в составе русской эскадры [9, с. 326]. Корабли вел лично прославленный адмирал Д.И. Кузнецов. Официальной целью похода являлся каботаж восточного побережья Империи и акклиматизация флага в японских и китайских портах. Впечатления от поездки были опубликованы А.В. Вышеславцевым в своем первом труде «Очерки пером и карандашом из кругосветного плаванья» (1862) [10].

В 1870 г. А.В. Вышеславцев отправляется в путешествие по Италии. Поездка дает начало коллекционированию книг и картин зарубежных авторов. После выхода в отставку (1876 г.) А.В. Вышеславцев вплотную начинает заниматься проблемой Итальянского Возрождения. Активная исследовательская деятельность позволяет подготовить к печати и опубликовать ряд произведений: «Джотто и Джоттисты» (1881), «Искусство Италии в XV столетии» (1885), «Рафаэль» (1889) и др. Уже после смерти А.В. Вышеславцева, его личное собрание книг по истории искусства, картины, гравюры, скульптура были переданы в дар Тамбовскому обществу по устройству народных чтений. На основе пожертвованных собраний был образован художественный отдел Особой библиотеки².

Ядро коллекции – систематическая коллекция книг по искусству (296 наименований книг и 9 подшивок периодических изданий). Среди имеющихся томов были книги на итальянском, французском, русском и английском языках, посвященные истории искусства России, Нидерландов, Франции, Германии, Византии и других стран.

Богатая семейная библиотека принадлежала известному писателю, литературному критику, педагогу М.Ф. де Пуле. В конце XIX века он работал в «Русском Вестнике», где опубликовал ряд произведений общественно-политического значения («Отец и сын», «Военно-учебный реализм и военно-учебная реформа», «Тревожный вопрос русской педагогики», «Нигилизм, как патологическое явление русской жизни»). Описывая библиотеку М.Ф. де Пуле, современники отмечали «массу книг в шкафах, на столах, полках и полочках». В собрании присутствовали как «современные издания», так «и вся обширная переписка его» [11, с. 139].

Модернизация имений требовала значительного количества специальной сельскохозяйственной литературы, поэтому важнейшее место в структуре читательских интересов помещиков пореформенного времени занимали узкопрофильные труды по теории земледелия, животноводства, садоводства. Потребности в такой литературе были выявля-

² Систематический каталог художественно-исторической библиотеки Алексея Владимировича Вышеславцова, переданной Тамбовской народной читальне. Спб., 1895. 25 с.

ны в ходе обследований владельческих хозяйств Тамбовским сельскохозяйственным обществом. Так, «хозяин имения 160 дес.» подчеркивал, что «хотел бы иметь книги по сельскому хозяйству или указать такой журнал, в котором бы описываются сельские работы, а также и уход за скотом»³.

По всей вероятности, обширная библиотека имелась в Новопокровском имении Орловых-Давыдовых (Тамбовский уезд). Переписка управляющего с владельцем содержит частые ссылки на использование специальной литературы в организации хозяйства, а дела вотчинной конторы по имению содержала вырезки из актуальных сельскохозяйственных журналов [12, с. 15-18].

Интересно, что в имении присутствовали и книги владельца из других имений России. В частности, в рамках реализации проекта РФФИ в фондах ТОУНБ было выявлено издание из личной библиотеки Орловых-Давыдовых с фирменным экслибрисом рода [13]. Ориентировочно книга попала в Тамбовскую губернию из Отрадинского имения (Московская губерния), где имелось несколько тысяч книг конца XV – начала XX века. Особую гордость владельцев составляли коллекции старопечатных книг: Часослов 1491 г., Библия Скорины 1517–1519 гг., Устав, или Око церковное 1630 г. [14, с. 248], Лимонарь 1628 г. и ряд других изданий.

Уникальной подборкой книг владел Б.П. Мансуров. Состав владельческой библиотеки определяется официальным положением и профессиональными занятиями Бориса Павловича. Как активный сторонник организации русского присутствия в Палестине, Б.П. Мансуров много внимания уделял изучению истории Ближнего Востока, вопросам русского паломничества к Святым Местам, топографии Палестины. Начало созданной библиотеке положила первая поездка Бориса Павловича по Православному Востоку (1858 г.) [15, с. 34]. В задачи Б.П. Мансурова входил сбор материала для составления отдельного путеводителя для русских паломников. Однако, посетив Иерусалим, он обнаруживает серьезные трудности в размещении богомольцев [16, с. 18]. Не исключая необходи-

мости составления путеводителя в дальнейшем, Б.П. Мансуров убеждает Великого князя в важности более активной гуманитарной политики в регионе. Опубликованный в 1858 г. доклад о совершенной командировке заложил концептуальную основу русского присутствия в Святых Местах [16, с. 18]. Уже в 1864 г. в пригороде Иерусалима был построен обширный ансамбль жилых и храмовых построек, получивший название «Русское подворье».

Профессиональные интересы Б.П. Мансурова позволили собрать в своем тамбовском имении обширную библиотеку. О качественно-количественном составе мансуровского собрания стало известно благодаря национализации. 20 мая 1919 г. инструктор научно-архивного подотдела при Тамбовском губернском отделении народного образования В.А. Петров был командирован в Моршанский уезд для изучения вопроса огосударствления поместья Мансуровых (имение при д. Глазовка). Однако еще до его приезда в поместье коллекция была вывезена в Моршанск, где хранилась во внешкольном подотделе. При этом здесь было обнаружено «восемь рукописных томов, принадлежащих Б.П. Мансурову и относящихся к поездкам его на Восток, в Палестину в половине прошлого столетия». Библиотека (1076 книг) также представляла «большую ценность как выходящая за рамки обычной помещицкой библиотеки ввиду наличия в ней систематического подбора книг по Востоку и египтоведению» [17, с. 147]. Ввиду уникальности национализированного материала В.А. Петровым было «сделано предложение о временной передаче его в уездный архив, впредь до решения вопроса о дальнейшем его перемещении... в центр» [17, с. 147].

27 сентября 1046 изданий из бывшей библиотеки Мансуровых были переданы в уездный архив, оставшиеся 30 книг перешли в Моршанский театральный отдел. Вместе с изданиями были сданы документы по организации Русской Палестины, русского паломничества на Афон. Дальнейшая судьба национализированных изданий не поддается восстановлению. Издания Б.П. Мансурова не были обнаружены ни в региональных, ни в центральных библиотеках [18, с. 71]. Что касается личных документов рода, то они по-

³ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет о деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества за период со 2 марта 1902 года по 1 января 1913 года. Тамбов: Тип. губернского земства, 1913. С. 9.

ступили на хранение в Государственный архив Тамбовской области [9].

Новые сведения о библиотеке Бенкендорфов (с. Сосновка Моршанского уезда) также были получены благодаря изучению вопросов национализации поместий. В сосновском имении находилась обширная семейная коллекция книг, множество художественных ценностей. К моменту национализации поместья имущество Бенкендорфов сильно страдало. В отчете эмисара Музейного отдела Наркомпроса В.В. Пашуканиса за апрель 1919 г. сообщалось: «...часть вещей усадьбы Сосновки, бывшей Бенкендорфов, обладавшая большими историко-художественными ценностями, погибла»⁴. Осталась лишь библиотека, «где имеются редчайшие издания XV–XVI веков, дипломатические архивы XVIII–XIX веков, скульптурные бюсты, картины, портреты, рисунки, гравюры» [19, с. 279]. В сентябре 1919 г. остатки книжного собрания вместе с 2 бюстами работы К. Даннекера были отправлены в Моршанский историко-архитектурный музей. Причем среди национализированных вещей имелась тетрадь с записями о смерти кронпринца Рудольфа Австрийского. 24 июня 1919 г. она поступила в отдел рукописей Румянцевского музея [18, с. 71].

До недавнего времени судьба книжного наследия Бенкендорфов не была известна. Только в 2016 г. были выявлены 8 книг из сосновского имения. Одна из них – «Божественная комедия» Д. Алигьери, изданная в 1870 г. в Париже. На форзаце имеется гербовый экслибрис Бенкендорфов – шлем и щит с наметом и надписью под гербом: “Comte de Benckendorff”.

В 2019 г. среди тамбовских собраний обнаружена книга из библиотеки знаменитого издателя и писателя В.М. Жемчужникова, работавшего под литературным псевдонимом «Козьма Прутков». Это достаточно редкое парижское издание Токвиля Алексиса (1805–1859) «Старый порядок и революция» (Париж, 1857) [20]. Книга содержит экслибрис-наклейку, на котором изображен герб рода Жемчужниковых работы известного художника-гравера XIX века Ф.А. Меркина с подписью владельца. По всей видимости, книга попала в Тамбовскую губернию благо-

даря племяннице В.М. Жемчужникова Ольге Алексеевне Баратынской, у которой писатель часто гостил [21, с. 4].

Ценные сведения о специфике читательских интересов тамбовской публики можно узнать из газет. Любопытная статья в 1898 г. была опубликована в Тамбовских губернских ведомостях⁵. У содержателя номеров г. Кирсанов Н.Н. Никифорова была обнаружена «целая коллекция очень редких старинных книг, приобретенная им лет двадцать тому назад у наследников умершего в Кирсанове воинского начальника Воинова». В числе прочих в собрании находились «достаточно редкие издания первой половины XVIII века, в том числе «Велисарий, сочинения Мормонтеля, перевод с французского. Печатано при Императорской академии наук в 1769 г. Новая полная поваренная книга, состоящая из 710 правил, по которой всяк может с лучшим вкусом желаемые кушанья готовить». Издание 1780 г.». Принадлежащие к числу физически редких книг уже в конце XIX века, данные издания так и не попали в библиотечные фонды советских учреждений и на данный момент не обнаружены в фонде общедоступных библиотек региона.

Интересным свидетельством книжной культуры Тамбовщины является наличие в частных библиотечных собраниях края запрещенных изданий. К их числу принадлежит произведение «В чем моя вера?» Л.Н. Толстого, находящееся в настоящий момент в собрании ТОУНБ. В 1884 г. книга была отпечатана ограниченным тиражом (50 экземпляров), однако практически сразу после издания духовная цензура нашла книгу «...крайне вредной» и конфисковала весь тираж [22, с. 10]. Но запрет на эту книгу только привлек к произведению дополнительное внимание, послужив катализатором ее распространения в рукописных, гектографированных и литографированных копиях.

Об уникальности обнаруженной в ТОУНБ книги говорит хотя бы то, что найденный экземпляр не включен в число 8 изданий «Сводного каталога русской нелегальной и запрещенной печати XIX века»⁶.

⁵ Редкие книги // Народная нива. 1914. 23 янв. (№ 7). С. 2.

⁶ Сводный каталог русской нелегальной и запрещенной печати XIX века: книги и периодические издания / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина. Ч. 1: Книги. А–М. (№ 1-1158). М., 1981. 198 с.

⁴ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 972. Оп. 1. 628 ед. хр.

Книга представляет собой литографию с рукописной копии, написанной двумя почерками. Разбивка его по главам в некоторых случаях отличается от принятой. Само обозначение главы, кроме римской цифры, содержит слово «Глава». Текст в некоторых местах вольно пересказан. Судя по штампу на титуле книги, литография поступила в фонды в ТОУНБ в 1919 г. из собрания Д.П. Райского при Тамбовской семинарии [22, с. 10].

Место печати литографии установить не удалось. Тем не менее анализ подшивок тамбовской периодики позволяет заключить, что к середине 80-х гг. XIX века книга уже находилась в Тамбове. В 1885 г. в Тамбовских губернских ведомостях был опубликован отрывок из этого произведения⁷. Перепечатка отрывка из других источников маловероятна, так как редакция Ведомостей всегда давала ссылку на соответствующую газету или журнал. К тому же небольшие части в «Русской мысли» и в «Русском богатстве» появились позже [22, с. 9]. Наличие в Тамбовской областной библиотеке данного произведения подчеркивает актуальность дальнейшего исследования документально-актового материала по истории книжных памятников Тамбовской области, их значение в изучении книжной культуры региона.

Большое значение для формирования фондов публичных библиотек края имело книгодарение. Изучение качественно-количественных характеристик пожертвований дает дополнительные сведения о структуре читательских интересов тамбовской публики, составе владельческих библиотек.

В конце XIX века ряд частных коллекций стал основой для создания ряда библиотечных учреждений. Так, книжное собрание Ф.М. Ивинского составило ядро публичной библиотеки г. Кирсанов⁸, более 100 томов купца А.А. Павлова было передано библиотеке ТУАК (1887)⁹, более тысячи томов Тамбовскому уездному земству пожертвовал П.П. Коломнин [3, с. 163].

Большое историко-культурное значение для развития библиотечного дела Тамбовского края имела передача объединенной библиотеки книг Леонида Васильевича Воейкова

и Дмитрия Васильевича Поленова в Нарышкинскую читальню г. Тамбов. Содержание пожертвованной коллекции отражают богатые интересы книгодержателей. В фонд вошли редкие собрания сочинений европейских классиков XVII – первой половины XIX века, издания из личной библиотеки Г.Р. Державина, К.М. Бороздина, книги по истории России и славянских государств, истории христианства и других религий, истории законодательства, этнографии, нумизматики, русская классическая литература (сочинения Д. Фонвизина, Н. Гоголя, В. Жуковского и др.). Поленовская часть библиотеки маркирована экслибрисом-наклейкой «ДВП» на корешках, книги А.В. Воейкова отличаются золототисненными инициалами «ЛВ». Часть книг собрания помещена в полукожаные переплеты, часть – в аутентичные обложки преимущественно темно-зеленого цвета.

Оба книговладельца хотели передать свои собрания в пользу народного просвещения, однако из-за отсутствия достойного здания-хранилища так и не смогли это сделать. Только с началом строительства в Тамбове современного здания для народных чтений (Народная читальня), мечта библиофилов оказалась исполненной [23, с. 311]. В новом учреждении на основе владельческой коллекции Поленовых–Воейковых была создана Особая библиотека. Кроме того, для ориентации в структуре собрания администрация читальни подготовила «Список книг Дмитрия Васильевича Поленова и Леонида Алексеевича Воейкова, пожертвованных городу Тамбову». В издании отражены 3995 экземпляров книг 1704–1791 гг. издания¹⁰.

В первые годы советской власти фонд бывшей Нарышкинской читальни был дополнен семейной библиотекой А.П. Кугушева (293 единицы хранения). В числе переданных книг оказались издания по истории России («История государства Российского» Н.М. Карамзина. 2-е изд. Спб.: Тип. И. Греча, 1818–1829), истории европейских стран, археологии, географии, этнографии; произведения русских классиков (В.В. Капниста, К.Н. Батюшкова, Я.Б. Княжнина, В.К. Тредиаковского и др.), выходившие в серии «Полное собрание сочинений русских авто-

⁷ Тамбовские губернские ведомости. 1885. № 48. С. 2.

⁸ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 6919. Л. 410.

⁹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5681. Л. 288.

¹⁰ Список книг Дмитрия Васильевича Поленова и Леонида Алексеевича Воейкова, пожертвованных городу Тамбову. Спб.: Тип. А. Катанского и К°, 1893. 47 с.

ров». Отличить кугушевские книги можно по суперэкслибрису «А. К.», а также надписи на титульном листе/обороте обложки: «Кн. А. Кугушев». Отдельные книги имеют оригинальный тканевый переплет, стилизованный под японо-китайский рисунок.

Большой интерес представляет собрание книг из любичевского имения Кривцовых. Широкую известность это собрание получило после того, как дочь Н.И. Кривцова и супруга П.Н. Батюшкова (брата поэта К.Н. Батюшкова) Софья Николаевна передала 782 книги универсального содержания Кирсановскому земству¹¹. На историческую ценность книг указывало наличие экземпляров с автографами А.С. Пушкина, П.А. Вяземского, А.А. Дельвига, Н.М. Карамзина, К.И. Батюшкова. На основе подаренной коллекции 2 января 1897 г. в Кирсанове была организована первая общедоступная библиотека-читальня для горожан.

Для удобства использования фонда «подписчиком кирсановской библиотеки» Иваном

¹¹ Кирсановская библиотека-читальня им. Н.И. Кривцова. Каталог Кирсановской библиотеки-читальни имени Николая Ивановича Кривцова. Тамбов: Губернская земская тип., 1900. С. 3.

Илларионовичем Нелюбиным в 1899 г. был составлен отдельный каталог. Это позволило систематизировать книги по истории церкви, философии, психологии, логике, истории, естествознанию, словесности, воспитанию¹².

Таким образом, на протяжении второй половины XIX – начала XX века книжные собрания тамбовских владельцев являлись важной частью книжной культуры и одновременно одним из факторов культурной динамики региона. За указанный период в губернии были созданы и ряд интересных собраний книг, отражающих уникальные документы по истории России и зарубежных стран, уникальную литературу зарубежных издательств. На основе ряда дворянских книжных собраний были созданы публичные библиотеки, что в немалой степени способствовало развитию народного просвещения. Для части владельцев собранные коллекции являлись источником знаний в социально-экономической модернизации имения, позволяющие им активно развивать свои хозяйства.

¹² Там же.

Список литературы

1. Патрина Л.Н., Житин Р.М. Книжные собрания дворянских библиотек Тамбовской губернии конца XVIII – начала XX века. Проблема реконструкции и анализа книжного наследия // Румянцевские чтения – 2019: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 277-280.
2. Стрыгина Е.Н. Книга в российской провинции конца XVIII – начала XX в.: на материалах Тамбовской губернии: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2000. 16 с.
3. Медведева О.В. Библиотечное дело как часть историко-культурного наследия Тамбовской губернии (XVIII–XX вв.). Тамбов, 2007. 237 с.
4. Злочевский Г.Д. Синодик усадебных библиотек // Библиография. 1997. № 2-4. С. 108-122.
5. Дворянская и купеческая усадьба в России XVI–XX вв.: исторические очерки / под ред. Л.В. Ивановой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 784 с.
6. Волконский С.М. Мои воспоминания. URL: http://az.lib.ru/w/wolkonskij_s_m/text_1923_moyi_vospominania-1.shtml (дата обращения: 25.10.2019).
7. Волконский С.М. Воспоминания. Родина. URL: https://fictionbook.ru/author/sergeyi_volkonskiyi/rodina/read_online.html?page=2 (дата обращения: 25.10.2019).
8. Бойков В.В. В поисках библиотеки С.М. Волконского // Русская провинция: сб. Воронеж, 1995. С. 248-255.
9. Ивлева С.Е. «Очерки пером и карандашом из кругосветного плавания в 1857–1860-х годах» Алексея Вышеславцева в России и в Дании (к истории иллюстрированного издания 1860-х годов) // Санкт-Петербург и страны Северной Европы. 2004. № 5. С. 326-334.
10. Вышеславцев А.В. Очерки пером и карандашом из кругосветного плавания в 1857, 1858, 1859 и 1860 годах. СПб.: Тип. Морского министерства, 1862. 652 с.
11. Кученкова В.А. Русские усадьбы. Тамбов, 2001. 143 с.
12. Житин Р.М., Топильский А.Г., Акользина М.К. Материалы делопроизводства частновладельческих хозяйств России как исторический источник // Манускрипт. 2019. Т. 12. Вып. 2. С. 15-18.
13. Chateaubriand M. *le V-te. Vie de Rancé*. Paris: H.-L. Delloye, éditeur; A la librairie Garnier frères, [1844]. 279 p.

14. Сапрыкина Л.Г. Отрада // Мир русской усадьбы: очерки / под ред. Ю.А. Тихонова. М.: Наука, 1995. С. 247-260.
15. Мансуров Б.П. Письма Б.П. Мансурова из путешествия по Православному Востоку в 1857 г. / подгот. к изд. и публ. Кирилла Ваха и Алексы фон Виннинг. М.: Индрик, 2014. 286 с.
16. Мансуров Б.П. Православные поклонники в Палестине. СПб.: Тип. Мор. м-ва, 1858. 106 с.
17. Климкова М.А. «По наряду из Розряду...»: очерки из истории культуры Тамбовского края. Тамбов, 2004. 194 с.
18. Иванова Л. Вывоз из усадеб художественных ценностей. По архивным материалам // Памятники Отечества. Мир русской усадьбы. 1992. № 25. С. 71-72.
19. Гребенюк Т.В. Владельческие книжные знаки в Отделе редких книг Российской государственной библиотеки. М.: Пашков дом, 2010. 502 с.
20. Tosqueville A. L'ancien Regime et la Revolution. Troisieme Edition. P., 1857. 479 p.
21. Климкова М.А. Боратынские в Тамбове // Тамбовская жизнь. 2000. 6 июня. С. 4.
22. Сапогов А.И. Литографированное издание книги Л.Н. Толстого в фонде ТОБ // Клуб любителей книги (20-е заседание). Тамбов, 1978. С. 9-12.
23. Некрасов Н.А. Старая Ольшанка – усадьба Воейковых. Тамбов: Музей-усадьба С.В. Рахманинова «Ивановка», 2018. 328 с.

References

1. Patrina L.N., Zhitin R.M. Knizhnyye sobraniya dvoryanskikh bibliotek Tambovskoy gubernii kontsa XVIII – nachala XX veka. Problema rekonstruktsii i analiza knizhnogo naslediya [Book collections of noble libraries of Tambov Governorate of the late 18th – early 20th century. The problem of reconstruction and analysis of book heritage]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Rumyantsevskie chteniya – 2019»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Rumyantsev Readings – 2019”]. Moscow, 2019, pp. 277-280. (In Russian).
2. Strygina E.N. *Kniga v Rossiyskoy provintsii kontsa XVIII – nachala XX v.: na materialakh Tambovskoy gubernii: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Book in the Russian Province of the Late 18th – Early 20th Centuries: on the Materials of the Tambov Governorate. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2000. (In Russian).
3. Medvedeva O.V. *Bibliotechnoye delo kak chast' istoriko-kul'turnogo naslediya Tambovskoy gubernii (XVIII–XX vv.)* [Library Business as Part of the Historical and Cultural Heritage of the Tambov Governorate (18th–20th Centuries)]. Tambov, 2007. (In Russian).
4. Zlochevskiy G.D. Sinodik usadbenykh bibliotek [Synodik of estate libraries]. *Bibliografiya – Bibliography*, 1997, no. 2-4, pp. 108-122 (In Russian).
5. Ivanova L.V. (ed.). *Dvoryanskaya i kupecheskaya usad'ba v Rossii XVI–XX vv.: istoricheskiye ocherki* [The Nobility and Merchant Estate in Russia in the 16th–20th Centuries: Historical Essays]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2001. (In Russian).
6. Volkonskiy S.M. *Moi vospominaniya* [My Memories]. (In Russian). Available at: http://az.lib.ru/w/wolkonskiy_s_m/text_1923_moyi_vospominaniya-1.shtml (accessed 25.10.2019).
7. Volkonskiy S.M. *Vospominaniya. Rodina* [Memories. Homeland]. (In Russian). Available at: https://fictionbook.ru/author/sergeyi_volkonskiyi/rodina/read_online.html?page=2 (accessed 25.10.2019).
8. Boykov V.V. V poiskakh biblioteki S.M. Volkonskogo [In search of the library of S.M. Volkonsky]. *Russkaya provintsiya* [Russian Province]. Voronezh, 1995, pp. 248-255. (In Russian).
9. Ivleva S.E. «Ocherki perom i karandashom iz krugosvetnogo plavaniya v 1857–1860-kh godakh» Aleksey Vysheslavitseva v Rossii i v Danii (k istorii illyustrirovannogo izdaniya 1860-kh godov) [“Pen and pencil essays from the circumnavigation of the world in the 1857–1860s” by Alexey Vysheslavitsev in Russia and in Denmark (to the history of the illustrated edition of the 1860s)]. *Sankt-Peterburg i strany Severnoy Evropy – Saint Petersburg and North European Countries*, 2004, no. 5, pp. 326-334. (In Russian).
10. Vysheslavitsev A.V. *Ocherki perom i karandashom iz krugosvetnogo plavaniya v 1857, 1858, 1859 i 1860 godakh* [Pen and Pencil Essays from the Circumnavigation of the World in 1857, 1858, 1859 and 1860]. St. Petersburg, Marine Ministry Typography, 1862. (In Russian).
11. Kuchenkova V.A. *Russkiye usad'by* [Russian Estates]. Tambov, 2001. (In Russian).
12. Zhitin R.M., Topilskiy A.G., Akolzina M.K. Materialy deloproizvodstva chastnovladel'cheskikh khozyaystv Rossii kak istoricheskiy istochnik [Records of private households in Russia as a historical source]. *Manuskript*, 2019, vol. 12, no. 2, pp. 15-18. (In Russian).
13. Chateaubriand, M. le V-te. *Vie de Rancé*. Paris, H.-L. Delloye (éditeur), 1844, 279 p. (In French).
14. Saprykina L.G. Otrada [Otrada]. In: Tikhonov Y.A. (ed.). *Mir russkoy usad'by: ocherki* [World of Estate: Essays]. Moscow, Nauka Publ., 1995, pp. 247-260. (In Russian).

15. Mansurov B.P. *Pis'ma B.P. Mansurova iz puteshestviya po Pravoslavnomu Vostoku v 1857 g.* [Letters of B.P. Mansurov from a Trip to the Orthodox East in 1857]. Moscow, Indrik Publ., 2014. (In Russian).
16. Mansurov B.P. *Pravoslavnyye poklonniki v Palestine* [Orthodox Worshippers in Palestine]. St. Petersburg, Marine Ministry Typography, 1858. (In Russian).
17. Klimkova M.A. «*Po naryadu iz Rozryadu...»*: ocherki iz istorii kul'tury Tambovskogo kraya [“Along with a Row...”: Essays from the History of Culture of the Tambov Region]. Tambov, 2004. (In Russian).
18. Ivanova L. Vyvoz iz usadeb khudozhestvennykh tsennostey. Po arkhivnym materialam [Removal from estates of art values. According to archival materials]. *Pamyatniki Otechestva. Mir russkoy usad'by* [Monuments of the Fatherland. The World of the Russian Estate]. 1992, no. 25, pp. 71-72. (In Russian).
19. Grebenyuk T.V. *Vadel'cheskiye knizhnyye znaki v Otdel redkikh knig Rossiyskoy gosudarstvennoy biblioteki* [Ownership Book Signs in the Department of Rare Books of the Russian State Library]. Moscow, Pashkov dom Publ., 2010. (In Russian).
20. Tocqueville A. *L'ancien Regime et la Revolution. Troisieme Edition.* Paris, 1857, 479 p. (In French).
21. Klimkova M.A. Boratynskiye v Tambove [Boratynskie in Tambov]. *Tambovskaya zhizn'* [Tambov Life], 2000, 6th June, p. 4. (In Russian).
22. Sapogov A.I. Litografirovannoye izdaniye knigi L.N. Tolstogo v fonde TOB [Lithographed edition of the book by L.N. Tolstoy in the Tambov Regional Library foundation]. *Klub lyubiteley knigi (20-e zasedaniye)* [Club of Book Lovers (20th Meeting)]. Tambov, 1978, pp. 9-12. (In Russian).
23. Nekrasov N.A. *Staraya Ol'shanka – usad'ba Voyeykovykh* [Staraya Olshanka – Voeykov's Estate]. Tambov, Museum-estate of S.V. Rachmaninov “Ivanovka” Publ., 2018. (In Russian).

Информация об авторе

Житин Руслан Магомедович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: istorik08@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Поступила в редакцию 26.12.2019 г.

Поступила после рецензирования 23.01.2020 г.

Принята к публикации 21.02.2020 г.

Information about the author

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Worker of Center for Fractal Modeling of Social and Political Processes. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: istorik08@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Received 26 December 2019

Reviewed 23 January 2020

Accepted for press 21 February 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-193-204
УДК 93/94+376.6

Медико-социальные аспекты системы социального попечения в отношении детей-сирот до и после 1917 года (на материалах Тамбовской губернии)

**Инна Александровна ШИКУНОВА¹, Алексей Игоревич ЧУБАРОВ²,
Павел Петрович ЩЕРБИНИН¹**

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>, e-mail: inna-barsukova82@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>, e-mail: shcherbinin2010@gmail.com

²ОБУК «Курский областной краеведческий музей»
305000, Российская Федерация, г. Курск, ул. Луначарского, 6
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>, e-mail: chubar1991@mail.ru

Medical and social aspects of the social care system for orphans before and after 1917 (based on materials of the Tambov Governorate)

Inna A. SHIKUNOVA¹, Aleksei I. CHUBAROV², Pavel P. SHCHERBININ¹

¹Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>, e-mail: inna-barsukova82@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>, e-mail: shcherbinin2010@gmail.com

²Kursk Regional Museum of Local Lore
6 Lunacharskogo St., Kursk 305000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>, e-mail: chubar1991@mail.ru

Аннотация. Изучены различные медико-санитарные, эпидемиологические и повседневно-бытовые реалии жизни воспитанников детских социальных учреждений, в частности, детей-сирот в императорской России и в первое десятилетие Советской власти. Рассмотрение данных аспектов истории детства в контексте заболеваемости и смертности детской когорты проведено на материалах Тамбовской губернии, что позволило уточнить и выявить малоизвестные факты и проявления социальной политики и охраны здоровья детей и подростков на губернском и уездном уровнях. Сопоставление региональных данных и столичных рекомендаций по борьбе с детской заболеваемостью и смертностью показало совершенную оторванность центральных властей от понимания процессов и реалий жизни провинциального социума, а также пренебрежение потребностями детских учреждений вне столицы. Данное явление не было исключительным, а отражало типичные тенденции противоречий социально-экономического и медико-санитарного состояния центра и регионов. Изучение детской заболеваемости и смертности в дореволюционный период Российской истории дало возможность подтвердить гипотезу о том, что наиболее трагичной и травматичной являлась судьба и жизнь детей-подкидышей. Доходившая до 90 % смертность таких «детей беды» начала снижаться только после перехода детских приютов под контроль и финансирование местных самоуправлений – земских управ. Но наиболее эффективной и полезной стала передача детей-подкидышей на содержание и воспитание в крестьянские семьи. Эта патриархальная традиция детского призревания, подкрепленная небольшой финансовой поддержкой от земства, позволила спасти и социализировать большинство несчастных и болезненных найденных, которые становились членами семьи своих приемных родителей и получали пищу, кров и перспективы жизнеустройства, и профессиональные навыки. Обращение к начальному периоду повседневной жизни и социализации детей и подростков в детских домах Тамбовской губернии путем реконструкции и анализа условий проживания, питания, забо-

леваемости и смертности выявило катастрофические проблемы этих «цветов жизни» Советской России. Дефицит медицинских кадров, почти полное отсутствие лекарств и санитарно-гигиенических средств, сложная эпидемиологическая обстановка, голод и холод вызывали повальную заболеваемость и рост смертности воспитанниц и воспитанников домов ребенка и детских социально-воспитательных учреждений. Сопоставление практик призрения «детей-беды» в дореволюционной и Советской России не может быть корректным и оправданным, так как были не сопоставимы общие социально-экономические, повседневно-бытовые, правовые и социокультурные условия жизни таких детей, а также медико-санитарное сопровождение в детских социальных учреждениях. Уточнены возможности приютов для подкинутых детей при земских больницах, родильных отделениях, частном патронировании. Выявлена роль медицинских работников, чьи отчеты и обследования детских воспитательных социальных учреждений являлись наиболее достоверными индикаторами реального положения дел с заболеваемостью и смертностью детей-сирот. Проанализированы историографические подходы и источниковедческие традиции как отечественных, так и зарубежных историков при изучении призрения детей-сирот в рассматриваемый хронологический период отечественной истории. Привлечение первичных архивных документов дало возможность оценить малоизученные медико-социальные аспекты детской повседневности в приютах и детских домах в Тамбовской губернии в турбулентные и переломные годы отечественной государственности. Выявлены региональные особенности становления системы социальной защиты детей-сирот сквозь призму медицинской статистики и врачебных отчетов до и после 1917 г. Обращено внимание на важность проведения компаративистских исследований по истории детства в региональном, столичном, этноконфессиональном и социокультурном измерении.

Ключевые слова: дети-сироты; медико-санитарные аспекты; приюты; Тамбовская губерния; Российская империя; Советская Россия; детская заболеваемость; смертность; детские дома

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00333 а.

Для цитирования: Шикунова И.А., Чубаров А.И., Щербинин П.П. Медико-социальные аспекты системы социального попечения в отношении детей-сирот до и после 1917 года (на материалах Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 193-204. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-193-204

Abstract. We examine the various health, epidemiological, and everyday life realities of the life of children's social institutions pupils, in particular orphans in imperial Russia and in the first decade of Soviet power. Consideration of these aspects of childhood history in the context of morbidity and mortality in the children's cohort was carried out on the materials of the Tambov Governorate, which made it possible to clarify and reveal little-known facts and manifestations of social policy and the protection of the health of children and adolescents at the governorate and county levels. A comparison of regional data and the capital's recommendations on combating child morbidity and mortality showed that the central authorities were completely disconnected from the understanding of the processes and realities of the life of the provincial society, as well as neglect of the needs of children's institutions outside the capital. This phenomenon was not exceptional, but reflected typical trends of contradictions in the socio-economic and health status of the center and regions. A study of childhood morbidity and mortality in the pre-revolutionary period of Russian history made it possible to confirm the hypothesis that the fate and life of foundling children was the most tragic and traumatic. The mortality rate of such "trouble children", which reached up to 90 %, began to decline only after the transition of children's shelters to the control and financing of local governments – county administrations. But the most effective and useful was the transfer of foundling children for upbringing to peasant families. This patriarchal tradition of children's charity, supported by a little financial support from the counties, helped save and socialize most of the unhappy and ill foundlings who became members of the family of their adoptive parents and received food, shelter and living prospects and professional skills. Appeal to the initial period of everyday life and socialization of children and adolescents in orphanages in the Tambov Governorate through reconstruction and analysis of living conditions, nutrition, morbidity and mortality revealed catastrophic problems of these "flowers of life" of Soviet Russia. The shortage of medical personnel, the almost complete lack of drugs and sanitary facilities, the difficult epidemiological

situation, hunger and cold caused a widespread morbidity and mortality rate among male and female pupils of children's homes and children's social and educational institutions. Comparison of the charity practices of "trouble children" in pre-revolutionary and Soviet Russia cannot be correct and justified, since the general socio-economic, everyday, legal and socio-cultural conditions of life of such children were not comparable, as well as health care in children's social institutions. We clarify the possibilities of shelters for foundling children at county hospitals, maternity wards, private patronage. The role of medical workers is revealed, whose reports and surveys of children's educational social institutions were the most reliable indicators of the real situation with the incidence and mortality of orphans. The historiographic approaches and source study traditions of both domestic and foreign historians are analyzed when studying the charity of orphans in the considered chronological period of Russian history. Attraction of primary archival documents made it possible to evaluate the poorly studied medical and social aspects of children's everyday life in shelters and orphanages in the Tambov Governorate in the turbulent and crucial years of national statehood. We reveal the regional features of the formation of social protection system for orphans through the prism of medical statistics and medical reports before and after 1917. Attention is drawn to the importance of conducting comparative studies on childhood history in the regional, metropolitan, ethno-confessional and sociocultural dimensions.

Keywords: orphans; health aspects; shelters; Tambov Governorate; Russian Empire; Soviet Russia; child morbidity; mortality; orphanages

Acknowledgements: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00333 a.

For citation: Shikunova I.A., Chubarov A.I., Shcherbinin P.P. Mediko-sotsial'nyye aspekty sistemy sotsial'nogo popecheniya v otnoshenii detey-sirot do i posle 1917 goda (na materialakh Tambovskoy gubernii) [Medical and social aspects of the social care system for orphans before and after 1917 (based on materials of the Tambov Governorate)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 193-204. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-193-204 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Изучение медико-социальных аспектов системы социального попечения о детях-сиротах является весьма полезным для реконструкции различных сторон повседневной жизни юных россиян и россиянок, уточнения и оценки роли социального государства, деятельности и результативности общественных институтов, отдельных благотворителей, меценатов и при организации призрения «детей беды», состояния их здоровья, лечения, а также их дальнейшей социализации и адаптации. При этом очень важно привлекать убедительные и добротные методики макро- и микроисторического анализа, обработки статистических данных о рождаемости и смертности, выверки и изучения реальной заболеваемости детской «когорты» в конкретные периоды развития российской государственности.

Исследование медико-социальной проблематики в контексте истории детства и повседневных практик развития российского социума эпохи турбулентности, которыми являлись войны, революции, нескончаемые реформы и трансформации системы социальной защиты, образования и воспитания

детей и подростков в первой трети XX века, требует получения ответа на следующие постановочные вопросы.

1. Какова была нуждаемость обездоленных «детей беды» в медицинском обслуживании и каким образом эти потребности обеспечивались местными властями и социальным окружением?

2. Как влияли санитарно-гигиенические условия на содержание и повседневную жизнь детей-сирот в социальных учреждениях провинциальной России до и после 1917 г.?

3. Насколько успешной была социализация и практики лечения, выхаживания и реабилитации ослабленных, болезненных детей-сирот, особенно подкидышей, в крестьянских семьях? Велся ли учет их заболеваемости и смертности, и как влияли семейные гигиенические традиции, условия проживания на выдачу разрешений на патронирование над «детьми беды»?

4. Каким образом реагировало социальное окружение в провинциальном социуме на медико-санитарное обеспечение детей-сирот и воздействовало ли общественное мнение на региональном уровне на условия

содержания таких несчастных детей, которые находились нередко в невыносимой для жизни обстановке?

5. Насколько достоверными являлись медицинские отчеты, рапорты врачей и их оценки о санитарном состоянии социальных учреждений и причин нередко «тотальной» заболеваемости детей-сирот?

6. Чем и каким образом отличались медико-социальные условия и врачебный надзор за состоянием здоровья детей-сирот на столичном и провинциальном уровне?

7. Являлись ли достаточно эффективными медицинские вмешательства в практику профилактики детской заболеваемости в Тамбовской губернии в эпоху социальных катаклизмов и потрясений первой трети XX века?

8. Какое влияние оказало реформирование системы социального попечения и практик «социального государства» в Российской империи и Советской России на здоровье и заболеваемость детей, которые остались в силу разных обстоятельств без поддержки и заботы родителей, других родственников?

9. Играли ли заметную, существенную роль этноконфессиональные и национально-культурные традиции получения медицинской помощи и санитарно-гигиенические практики ухода за детьми-сиротами, сложившиеся в городах и сельских населенных пунктах Тамбовской губернии?

10. Какое влияние на детский социум в социальных учреждениях оказывали нехватка врачебного персонала, лекарств и собственно медицинского обслуживания, которые особенно остро проявлялись в периоды войн и революционных катаклизмов первой четверти XX века?

Примечательно, что поиск ответов на эти вопросы требует специального глубокого погружения в исторические свидетельства, привлечения массовых архивных источников и опубликованных материалов, а также специальной мотивации, вовлеченности и «озабоченности» исследователей данной проблематики.

Заметим, что в отечественной и зарубежной историографии проблемы заболеваемости и состояния санитарно-гигиенических условий содержания детей-сирот получили некоторое освещение, стали предметом научных дискуссий и серьезного анализа. По-

нятно, что наиболее успешно и пристально изучались данные медико-социальные аспекты детской повседневности на уровне столичных Воспитательных домов [1] и других учреждений [2], которые были подведомственны членам императорской фамилии [3]. Вполне очевидно, что отчетность и анализ о детской заболеваемости и смертности в этих заведениях публиковались в официальных и специальных изданиях [4], а также активно исследовались специалистами по истории детства [5; 6], детской заболеваемости [7].

Одним из первых проблемы детской заболеваемости и смертности при осуществлении кормиличного промысла в Российской империи, а также выживаемости младенцев в столичных воспитательных домах осветил в своей фундированной монографии Д. Рансел [8]. Повседневная жизнь и медицинские проблемы в детских домах Советской России добротнo изучены в монографии Т.М. Смирновой [9].

Региональные аспекты детской заболеваемости и смертности в Тамбовской губернии рассмотрены в работах И.А. Шикуновой [10], П.П. Щербинина [11], А.А. Дика [12].

Источники по медико-социальным сюжетам детской повседневности при проживании в детских приютах, земских социальных учреждениях, детских домах весьма разнообразны и содержательны. Они хорошо сохранились в региональных архивохранилищах и библиотеках, однако почти не привлекались профессиональным историческим сообществом. Многие историки, в том числе и специалисты по региональной истории, считали, что медицинские отчеты и рекомендации слишком специфичны, и неохотно «погружались» в санитарные протоколы и медико-клинические данные, хотя именно они позволяют весьма объективно и точно оценить масштабы детской смертности и угрозы здоровью «детей-беды», которые складывались в эпоху социальных катаклизмов и катастроф первой трети XX века.

В данном контексте полезным и необходимым является привлечение всего комплекса исторических свидетельств: статистических документов, справочных изданий, периодической печати, источников личного происхождения (воспоминаний, путевых заметок, дневников современников). Весьма точными и достоверными представляются

отчеты земских служащих и врачей о заболеваемости и смертности детей-подкидышей¹. Кроме того, некоторые врачи писали подробные аналитические исследования о заболеваемости различных категорий населения, которых они лечили и обследовали [13, с. 82]. Выходили и специальные обзоры о системе призрения детей-подкидышей провинциальными земствами [14], анализ деятельности земских воспитательных домов [15].

Особо ценными являются материалы проверок детских домов 20-х гг. XX века [16], которые проводили собственно врачи, описывавшие откровенно и проблемы с питанием, заболеваемостью, отсутствием обуви и одежды для воспитанников детских учреждений.

Какие же категории детей-сирот являлись наиболее уязвимыми в отношении заболеваемости? Прежде всего, необходимо выделить таких «детей беды» как «подкидыши» (найденцы, «отказники», «подброшенные» дети и т. п.), то есть младенцы, которых женщины-матери подбрасывали, оставляли у частных домов, учреждений и т. п. Такие дети должны были при обнаружении передаваться в полицию (а позже в милицию) для дальнейшего помещения в приюты, богоугодные заведения, сиротские (детские) дома, а позже могли распределяться на прокормление и воспитание в отдельные, часто бездетные, крестьянские семьи и др.

Понятно, что часто болели, страдали от различных недугов и дети-инвалиды по зрению, глухонемые [17], а также имевшие различные тяжелые физические или психические недостатки (физически и психически «дефективные» дети) [18; 19]. Детская инвалидность сама по себе отражала положение и состояние таких детей, а отсутствие или слабые социальные и родственные связи превращали таких детей в изгоев и отбрасывали в самые низкие позиции люмпенизации, нищеты и бедствий.

Дети-беспризорники, то есть потерявшие родителей, утратившие связь с родными и домом, также часто оказывались в эпицентре различных эпидемических катастроф [20]. К тому же это была одна из самых распростра-

ненных повсеместно групп детей и подростков, резко возросшая в период Первой мировой войны 1914–1918 гг. [21], но достигшая апогея в годы Гражданской войны и голодовок 20-х гг. XX века [22].

Часто заболевали острыми инфекционными заболеваниями, имели ослабленное здоровье и дети-беженцы, оказывавшиеся в тыловой Тамбовской губернии, особенно представители национальных групп (евреи, поляки, литовцы, мордвины, татары и пр.), испытывавшие максимальные «перегрузки» и беды в военные 1914–1924 гг. [23, с. 148].

При анализе детской заболеваемости и смертности нельзя не учитывать и специфических региональных условий и санитарно-гигиенических традиций, особенностей состояния системы местного здравоохранения, количества и качество работы медицинских работников, сопутствующих эпидемий и природных катаклизмов (голодовок, неурожая и пр.), а также этноконфессиональных привычек и особенностей условий проживания городского и сельского социума Тамбовской губернии.

В исследовании предпринята попытка оценить на губернском уровне санитарно-гигиенические мероприятия по снижению детской смертности, а также усилия медицинских работников в деле попечения о «детях беды» в до- и послереволюционный периоды. Представляется важным уточнить тактику «социального государства», а также групповой и личной, частной и общественной инициативы по этому направлению детской и подростковой повседневности.

До 1917 г. наиболее острой проблемой детской смертности и заболеваемости являлось выхаживание и социализация детей-подкидышей. Необходимо учитывать, что в доземский период смертность детей-подкидышей в первые недели и месяцы их жизни нередко превышала 90 %, что вызывало большое беспокойство властей и местной общественности. После перехода призрения подкинутых младенцев от учреждений приказов общественного призрения к региональным земствам ситуация начала понемногу выправляться. Заметим, что по российскому законодательству все незаконнорожденные дети, брошенные родителями, обязаны были при обнаружении передаваться в полицию, а

¹ Доклад о подкидышах // Тамбовское губернское земское собрание. Журналы заседаний Тамбовского губернского земского собрания в декабре 1867 г. Тамбов, 1868. С. 1-8.

уже потом распределялись в больницы и богоугодные заведения².

В работе А.И. Чвикалова успешно рассмотрены различные аспекты деятельности земских учреждений по организации призрения детей подкидышей в Черноземном Центре в начале XX века [24]. Земские самоуправления повсеместно начали проводить специальные медико-социальные исследования, чтобы выяснить, какие же факторы влияли больше всего на смертность и выживаемость детей-подкидышей как в условиях земских приютов, так и в случае, когда подкидышей передавали уже на воспитание в семьи крестьян или горожан.

Так было установлено, что именно крестьянские семьи более охотно и часто брали таких детей-сирот на воспитание. И, хотя иногда имел место и «кормиличный» промысел, то есть за взятого ребенка воспитатели получали от земства стабильные выплаты за его содержание, но все же основными были иные мотивы этой «крестьянской», семейно-патриархальной, традиционной благотворительности. Важно понимать, что в крестьянских семьях дети являлись богатством в экономическом смысле. Не случайно, отмечали современники, «про мужика говорили: он богат, если у него есть три сына» [13, с. 2-84]. Понятно, что в крестьянском хозяйстве всегда были полезны и дополнительные рабочие руки.

Земские самоуправления обычно отдавали приоритет при выборе воспитателей для детей-подкидышей бездетным семьям, вполне справедливо надеясь, что они станут бережно и заботливо относиться к долгожданному наследнику, который в перспективе мог бы заботиться о своих приемных родителях. Не случайно, при организации передачи детей-сирот на воспитание и содержание местным жителям земские управы требовали предъявления свидетельства об их хорошем поведении³. Это правило действовало повсеместно и было некоторой гарантией хорошего жизнеустройства детей-сирот.

В Тамбовской губернии впервые раздачу детей на воспитание в крестьянские семьи провели в 1867 г., но половину из этих детей земство так и не смогло отыскать. Скорее

всего, они не выжили. С 1 января по 1 сентября 1867 г. в земскую больницу поступило 9 подкидышей: 5 мальчиков и 4 девочки, из которых три были такие слабенькие, что не прожили даже нескольких недель. Остальные были отданы на воспитание, но один из мальчиков вскоре тоже умер⁴.

Попытка организовать призрение детей в специально устроенных земских детских приютах в Тамбове, Шацке и Моршанске не увенчалась успехом, так как смертность младенцев там была очень высока, достигая 80–90 %, что было признано за лучшее отдавать подкидышей в частные руки и с платой пособия от земства [25, с. 41]. Все это позволило снизить смертность таких детей до 30–40 %. Примечательно, что фактически государство устранилось от какой-либо заботы о подкидышах, полностью полагаясь на средства местного самоуправления. В этом было одно из главных отличий по работе Воспитательных домов в Санкт-Петербурге и Москве, так как в провинции все расходы должно было нести население в контексте уплаты земского сбора.

Конечно, существовали и активно пытались заниматься социализацией и охраной здоровья детей-сирот местные благотворительные организации и меценаты. Впрочем, и они нередко проверялись ревизионными комиссиями от земства, которое хотело знать, каково медико-санитарное состояние сиротских домов, а также питание и условия содержания воспитанников и воспитанниц [26, с. 19].

Основным способом спасения и социализации для подкидышей в Тамбовской губернии оставалась передача детей на воспитание, являвшаяся по сути патронированием. Для жителей региона плата за воспитание подкинутого ребенка постепенно увеличивалась, и с 1908 г. Тамбовское губернское земское собрание постановило выплачивать по 4 руб. в месяц за содержание воспитанника до 10 лет и по 3 руб. в месяц за воспитанника от 10 до 14 лет. В 1916 г. тамбовское губернское земство выплачивало за кормление грудью по 10 руб. в месяц за ребенка, по 7 руб. за воспитание детей на искусственном вскармливании⁵. Но в период Первой миро-

² Доклад о подкидышах... С. 2.

³ Сборник земских известий. Вып. 1–3 / Издание Тамбовской губернской управы. Тамбов, 1868. С. 136.

⁴ Доклад о подкидышах... С. 2.

⁵ Смета расходов Тамбовского губернского земства на губернские повинности на 1916 г. Б. м., Б. г. С. 137.

вой войны 1914–1918 гг. из-за дороговизны на продукты питания стало снижаться число желающих брать детей на воспитание за деньги⁶.

Революционные события 1917 г. только усугубили санитарно-гигиенические условия жизни подкидышей и других детей-сирот в новых «социалистических» воспитательных учреждениях. Нехватка средств, продуктов питания, одежды вызывали рост заболеваемости и смертности среди детской когорты. Так, созданная 20 апреля 1917 г. демократическим союзом женщин Тамбовской губернии комиссия по заботам о детских нуждах при проведении обследования Мариинского детского приюта констатировала, что дети имели нездоровый вид, были больны чесоткой, имели слабое физическое развитие⁷.

Следует заметить, что самыми сложными и тотальными проблемами детских учреждений первого десятилетия советской власти были заболеваемость и снабжение детей продуктами питания. И с тем, и с другим ситуация складывалась часто катастрофическая, и все это вызывало небывалый рост смертности, увеличения числа побегов воспитанников из детских домов. Медицинские работники в своих отчетах постоянно били тревогу и выражали озабоченность по поводу заболеваемости и недостаточного детского питания. В протоколе служащих детского дома им. Революции от 14 июля 1919 г. отмечалось: «По продовольственному вопросу коллективом служащих отмечено крайне скудное и до поразительности однообразное питание детей. На конец июня и начало июля давали только чечевицу на первое и второе как в обед, так и на ужин. Других продуктов никаких: ни картофеля, ни капусты, ни пшена. Теперь все питание состоит из воды и манной крупы, без каких-либо приправ и приварочных продуктов и чечевицы на второе. По заявлениям фельдшерниц, от однообразного и недостаточного питания дети уже болеют желудочными заболеваниями, цингой, стоматитом»⁸. Врачи всегда писали о реальном состоянии дел, и их рапорты и отчеты несли в себе боль, тревогу и отражали

кризисную, часто катастрофическую ситуацию с детской заболеваемостью и смертностью. Но, в отсутствии медикаментов, нормального питания, условий проживания врачи часто были бессильны, но пытались повлиять на власти своими обращениями.

В начале сентября 1919 г. состоялось губернское заседание руководителей и представителей детских домов, на котором озвучивались проблемы каждого детского дома и принимались возможные решения. Приведем лишь несколько высказываний, которые достаточно красноречиво свидетельствовали о состоянии детских учреждений.

Воспитатель Успенский из дома им. Ленина: «...Детей нужно посылать в школы, но дети разуты и раздеты... Питание детей в плачевном состоянии. Дают только слежое пшено и до невозможности засоренную чечевицу, жиров никаких, мясных продуктов не было с Пасхи, рыбы дети не получают с зимы. В лазаретах особой диеты нет, молока нет»⁹. В результате такого питания в детских домах появлялась цинга, стоматит, анемия, случаи смерти на почве истощения. Представители Дома революции и Энгельса подтверждали аналогичное состояние с продовольствием, указывая на большую смертность в лазаретах.

Тотальное обследование детских домов Тамбовской губернии в октябре–ноябре 1919 г. также выявило катастрофическую ситуацию с медицинским обслуживанием и содержанием детей: «антисанитарию во дворах домов социального обеспечения, в каждом из них переполнены выгребные ямы, из которых разливается по двору их содержимое, образовывается грязь, которая издает сильное зловоние. В некоторых домах выливаются помои прямо из кухонь на открытый двор»¹⁰. Нередко помещения, в которых жили дети, совершенно не отапливались, и там было очень холодно. Повсеместно отмечались случаи опасной заболеваемости детей. В детском доме им. Ф. Энгельса врачи указывали, что «дети бледны, грязны; у многих экземы волосистой части головы. Большое количество детей страдает стоматитами. Ввиду отсутствия у большинства обуви, с наступлением холодной погоды вынуждены сидеть в помещении, где воздух почти не

⁶ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1914 г. с приложениями. Тамбов, 1915. С. 563.

⁷ Тамбовский земский вестник. 1917. 23 апр.

⁸ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 1404. Оп. 1. Д. 32.

⁹ ГАТО. Ф. 1404. Оп. 1. Д. 205. Л. 19.

¹⁰ ГАТО. Ф. Р-1566. Оп. 1. Д. 7. Л. 317.

вентируется. ...Перед обедом дети руки не моют... Мыла для умывания нет абсолютно. За обедом вследствие отсутствия ложек многие едят пищу прямо из тарелок грязными руками; или же дождавшись, когда поедят более счастливые товарищи, берут у них ложки и тотчас и отправляют их себе в рот, а это, разумеется, наиболее верный способ передачи заразы. Многие пьют воду из ручной мойки. Тотчас после обеда некоторые дети, ползая под столом, собирали крошки из-под стола и ели их. Едва ли чем-то другим, кроме голода, можно объяснить это явление... часто дети разрывают мусорную кучу во дворе и выбирают оттуда что-то съедобное... Пища однообразная, по 4–5 дней дается одна чечевица. Молоко дается крайне редко. Больных 58 детей из 240, то есть 25 %»¹¹. Заметим, что аналогичные результаты отмечались и других губерниях Советской России.

При обследовании детских домов в 1921 г. было зафиксировано, что дети совершенно не получали молока¹². В этом же году во всех пяти детских домах Темниковского уезда норма питания была сокращена до минимума, дети получали 3/4 фунта хлеба в день (что было меньше, чем норма хлеба для детей в начальные месяцы блокады Ленинграда) и 1 фунт картофеля, 6 фунтов мяса, 7 фунтов пшена, 1 фунт меда, 1 фунт жиров в месяц. Масло за неимением такового совсем не выдавалось [12, с. 112]. В Островской колонии в 1922 г. давался фунт хлеба на день, а обед и ужин были без жиров¹³. Впрочем, необходимо учитывать, что и другие, не детдомовские, дети страдали от недостатка продуктов и скудности рациона.

Следует заметить, что отчеты врачей и в 20-е гг. XX века оставались объективными и давали правдивую картину медико-санитарного состояния детских учреждений Тамбовской губернии. В 1923 г. в отчете губернского подотдела материнства и младенчества отмечалось: «В каких условиях находятся дети в детдомах по уездам, можно безошибочно судить по детской смертности, так как она является типичным показателем положения дел»¹⁴.

Санитарное состояние детских домов признавалось неудовлетворительным «во всех отношениях» и в 1927 г. В отчетах врачей – социальных инспекторов неоднократно указывалось, что на перегруженность и антисанитарию в детских учреждениях также влияло наличие там большого процента истощенных и малокровных детей с туберкулезной интоксикацией. Многие воспитанники имели кожные болезни (чесотку)¹⁵. Медицинская общественность продолжала сигнализировать властям, но положение мало менялось по причине нехватки средств и недостаточного внимания к детским бедам. Стране нужны были великие победы, и турбулентные перемены не заканчивались, а судьбы детей-сирот не являлись приоритетными ни для центральных, ни для местных властей.

Все же следует отметить, что к концу 20-х гг. XX века положение детей в детских домах в Тамбовской губернии стало немного улучшаться, что приводило к уменьшению заболеваемости и сокращению детской смертности. К тому же в Советском Союзе улучшался кадровый состав детских учреждений, более профессиональными становился медицинский персонал, несколько стабилизировалось снабжение воспитанников детских домов одеждой и другими предметами повседневного быта.

В целом вполне справедливой представляется оценка, данная в фундированной монографии Т.М. Смирновой, в этот период отечественной истории перед врачами стояла необычайно сложная задача – бороться за жизнь и здоровье детей в условиях голода, практически полного отсутствия медикаментов и острой нехватки санитарно-гигиенических средств [9, с. 253]. Из столицы приходили на места бесконечные инструкции и положения, но к реальной жизни они не имели никакого отношения и в условиях голода, эпидемий, нехватки самого необходимого были просто насмешкой и издевательством. Вечное «столичное наставление» как надо и что необходимо делать ничем не подкреплялось и не приводило к реальным изменениям в жизни воспитанников детских домов.

Вполне очевидно, что применение методик микроисторического изучения повседневной жизни и здоровья детей и подростков в детских домах сквозь призму медико-

¹¹ ГАТО. Ф. Р-1566. Оп. 1. Д. 7. Л. 179.

¹² ГАТО. Ф. Р-2379. Оп. 1. Д. 4. Л. 61.

¹³ ГАТО. Ф. Р-1500. Оп. 1. Д. 20. Л. 78.

¹⁴ ГАТО. Ф. Р-1512. Оп. 7. Д. 203. Л. 37.

¹⁵ ГАТО. Ф. Р-1512. Оп. 1. Д. 1442. Л. 39.

санитарной помощи позволяет уловить и выявить многие латентные факторы и особенности развития детской когорты советской эпохи.

Представляется весьма перспективным проведение компаративистских исследований по заявленной проблематике с привлечением методик истории медицины, детской повседневности, социальной истории императорской и Советской России. Важно учитывать, что очень многие первичные архивные документы, способные помочь в реконструкции медико-санитарных и повседневных бытовых реалий воспитанников детских домов и других детей сирот в рассматриваемый период развития российской государственности, так и не введены еще в научный оборот и не стали достоянием исторического сообщества.

Необходимо выявить и уточнить различные проявления общественной и индивидуальной (личной) инициативы населения в столицах и провинции, а также этноконфессиональные традиции заботы о детях, оказавшихся в тяжелейших жизненных условиях.

Особый интерес могло бы вызвать и изучение состояния здоровья выпускников детских домов в период их социализации и взросления, что позволило бы оценить демографическое, семейно-брачное поведение таких акторов советской эпохи.

Таким образом, распознавание «исторического рельефа» советского детства сквозь его личностное, человеческое, индивидуальное наполнение способно дать импульс для изучения широкого спектра «тайной», латентной и малоизвестной истории нашей страны.

Список литературы

1. *Островидов Н.И.* Развитие, заболеваемость и смертность детей С.-Петербургского воспитательного дома в зависимости от вскармливания их грудью матери и кормилиц. СПб.: Тип. А.С. Хомского и К°, 1895.
2. *Альбицкий В.Ю., Баранов А.А., Шер С.А.* Императорский Московский воспитательный дом: (1763–1813 – первые 50 лет в истории Научного центра здоровья детей РАМН). Вып. 1. М.: Союз педиатров России, 2009.
3. *Власов П.В.* Благотворительность и милосердие в России. М.: Центрполиграф, 2001.
4. *Скворцов И.П.* О болезненности и смертности детей в Московском воспитательном доме: (Опыт прил. метеорологич. данных к стат.-биолог. анализу). СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, ценз. 1876.
5. *Kelly C.* Children's World, 1890–1991. New Haven; London: Yale University Press, 2007.
6. *Сальникова А.А.* Российское детство в XX веке: история, теория и практика исследования. Казань, 2007.
7. *Альбицкий В.Ю.* Императорский Московский воспитательный дом как центр охраны здоровья детей в Российской империи (1813–1917 гг.). М., 2011.
8. *Ransel D.L.* Mothers of Misery. Child Abandonment in Russia. Princeton: Princeton University Press, 1988.
9. *Смирнова Т.М.* Дети страны Советов: от государственной политики к реалиям повседневной жизни. 1917–1940 гг. Москва; Санкт-Петербург, 2015. 382 с.
10. *Шикунова И.А.* Историографические традиции в изучении «детей беды» в контексте детского сиротства в Российской империи и Советской России в первой трети XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 182. С. 272–282. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-182-272-282
11. *Щербинин П.П.* «Пустите детей ко мне...»: «дети беды» и попечительство до и после 1917 года. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. 370 с.
12. *Дик А.А.* Учреждения для беспризорных детей в Тамбовской губернии 20-х гг.: реалии повседневной жизни // Труды кафедры истории и философии Тамбовского государственного технического университета: сб. науч. тр. Вып. 4. / под ред. А.А. Слезина. СПб.: Нестор, 2006.
13. *Никольский В.И.* Тамбовский уезд, статистика населения и болезненности: дис. ... д-ра мед. Тамбов: Тип. Д.С. Семенова, 1885.
14. *Путерен М.Д.* Призрение бесприютных детей и подкидышей уездными земствами. СПб.: Тип. М-ва вн. дел, 1895.
15. *Засецкий Н.А.* О призрении незаконнорожденных детей и подкидышей вообще и в частности о русских земских воспитательных домах и о принципах, которые должны быть положены в основу их реорганизации. Казань: Тип. Б.Л. Домбровского, 1902.
16. *Бравая Р.М.* Охрана материнства и младенчества на Западе и в СССР. М., 1929.

17. Кароли Д. Дети-инвалиды в дореволюционной и советской России // Малолетние подданные большой империи: Филипп Ариес и история детства в России (XVIII – начало XX века): сб. ст. М., 2012. С. 138-196.
18. Калининкова-Магнуссон Л.В., Магнуссон М. Социальная политика в отношении детской «дефективности» в военно-революционный период и в первую декаду советской власти (1914–1927 гг.) // Вестник Поморского университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2005. № 1. С. 158.
19. Щербинин П.П. «Физически-дефективные дети» и их призрение в первой трети XX века: региональный аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 178. С. 140-148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-140-148
20. Астоянц М.С. Мир сиротства в советской и постсоветской России. Ростов-н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2007.
21. Рожков А.Ю. Беспризорники // Родина. 1997. № 9. С. 70-76.
22. Славко А.А. Детская беспризорность в России в первое десятилетие советской власти. М.: ИНИОН РАН, 2005.
23. Щербинин П.П. Повседневная жизнь детей и подростков в период Первой мировой войны 1914–1918 гг. Тамбов: Принт-Сервис, 2017.
24. Чвикалов А.И. Деятельность земства Центрально-Черноземных губерний по обеспечению призрения подкинутых младенцев // Российская история. 2010. № 1. С. 123-130.
25. Деревягина Т.Г. Роль и место благотворительной деятельности купца А.М. Носова в организации социальных учреждений в г. Тамбове (вторая половина XIX – начало XX века). Тамбов, 2004.
26. Детское движение в Тамбовском крае (1914–1945 гг.): сб. документов / под ред. А.А. Слезина. Тамбов: Грамота, 2017.

References

1. Ostrovidov N.I. *Razvitiye, zabolevayemost' i smertnost' detey S.-Peterburgskogo vospitatel'nogo doma v zavisimosti ot vskarmlivaniya ikh grud'yu materi i kormilits* [Development, Morbidity and Mortality of Children of the St. Petersburg Educational Home, Depending on the Breastfeeding of Mothers and Nurse]. St. Petersburg, Typography of A.S. Khomskiy and K^o, 1895. (In Russian).
2. Albitskiy V.Y., Baranov A.A., Sher S.A. *Imperatorskiy Moskovskiy vospitatel'nyy dom: (1763–1813 – pervyye 50 let v istorii Nauchnogo tsentra zdorov'ya detey RAMN). Vyp. 1* [Imperial Moscow Educational House: (1763–1813 – the First 50 Years in the History of the Scientific Center for Children's Health of the Russian Academy of Medical Sciences). Issue 1]. Moscow, Union of Pediatricians of Russia Publ., 2009. (In Russian).
3. Vlasov P.V. *Blagotvoritel'nost' i miloserdiye v Rossii* [Charity and Mercy in Russia]. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 2001. (In Russian).
4. Skvortsov I.P. *O bolezennosti i smertnosti detey v Moskovskom vospitatel'nom dome: (Opyt pril. meteorologich. dannyykh k stat.-biolog. analizu)* [On the Morbidity and Mortality of Children in the Moscow Educational House: (Experience of Attached Meteorological Data to a Statistical and Biologic Analysis)]. St. Petersburg, Typography of M.M. Stasyulevich., 1876. (In Russian).
5. Kelly C. *Children's World, 1890–1991*. New Haven, London, Yale University Press, 2007.
6. Salnikova A.A. *Rossiyskoye detstvo v XX veke: istoriya, teoriya i praktika issledovaniya* [Russian Childhood in the 20th Century: History, Theory and Practice of Research]. Kazan, 2007. (In Russian).
7. Albitskiy V.Y. *Imperatorskiy Moskovskiy vospitatel'nyy dom kak tsentr okhrany zdorov'ya detey v Rossiyskoy imperii (1813–1917 gg.)* [The Imperial Moscow Educational House as a Center for Protecting Children's Health in the Russian Empire (1813–1917)]. Moscow, 2011. (In Russian).
8. Ransel D.L. *Mothers of Misery. Child Abandonment in Russia*. Princeton, Princeton University Press, 1988.
9. Smirnova T.M. *Deti strany Sovetov: Ot gosudarstvennoy politiki k realiyam povsednevnoy zhizni. 1917–1940 gg.* [Children of Soviet Country: From State Policy to Everyday Realities. 1917–1940]. Moscow, St. Petersburg, 2015, 382 p. (In Russian).
10. Shikunova I.A. *Istoriograficheskiye traditsii v izuchenii «detey bedy» v kontekste detskogo sirotstva v Rossiyskoy imperii i Sovetskoy Rossii v pervoy trety XX veka* [Historiographical traditions in the study of “children of misfortune” in the context of orphanage in the Russian Empire and Soviet Russia in the first third of the 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 182, pp. 272-282. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-182-272-282 (In Russian).

11. Shcherbinin P.P. «Pustite detey ko mne...»: «deti bedy» i popechitel'stvo do i posle 1917 goda ["Suffer the Children to Come unto Me...": "Children of Misfortune" and Patronage before and after 1917]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2018, 370 p. (In Russian).
12. Dik A.A. Uchrezhdeniya dlya besprizornykh detey v Tambovskoy gubernii 20-kh gg.: realii povsednevnoy zhizni [Institutions for street children in the Tambov Governorate of the 1920s: realities of everyday life]. In: Slezin A.A. (ed.). *Trudy kafedry istorii i filosofii Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Vyp. 4* [Proceedings of the Department of History and Philosophy of Tambov State Technical University. Issue 4]. St. Petersburg, Nestor Publ., 2006. (In Russian).
13. Nikolskiy V.I. *Tambovskiy uyezd, statistika naseleniya i bolezennosti: dis. ... d-ra med.* [Tambov County, Population Statistics and Morbidity: Thesis for the Degree of Medicine Doctor]. Tambov, Typography of D.S. Semenov, 1885. (In Russian).
14. Puteren M.D. *Prizreniye bespriyutnykh detey i podkidyshey uyezdnymi zemstvami* [Charity of Homeless Children and Foundlings by County Zemstvos]. St. Petersburg, Typography of Ministry of Internal Affairs, 1895. (In Russian).
15. Zasetskiy N.A. *O prizrenii nezakonno-rozhdennykh detey i podkidyshey voobshche i v chastnosti o russkikh zemskikh vospitatel'nykh domakh i o printsipakh, kotoryye dolzhny byt' polozheny v osnovu ikh reorganizatsii* [On the Charity of Illegitimate Children and Foundlings in General, and in Particular on Russian County Educational Homes and on the Principles that Should be Taken as the Basis for Their Reorganization]. Kazan, Typography of B.L. Dombrovskiy, 1902. (In Russian).
16. Bravaya R.M. *Okhrana materinstva i mladenchestva na Zapade i v SSSR* [Protection of Motherhood and Infancy in the West and in the USSR]. Moscow, 1929. (In Russian).
17. Karoli D. *Deti-invalidy v dorevolutsionnoy i sovetskoy Rossii* [Children with disabilities in pre-revolutionary and Soviet Russia]. *Maloletniye poddannyye bol'shoy imperii: Filipp Ariyes i istoriya detstva v Rossii (XVIII – nachalo XX veka)* [Young Subjects of a Large Empire: Philip Aries and Childhood History in Russia (18th – Early 20th Century)]. Moscow, 2012, pp. 138-196. (In Russian).
18. Kalinnikova-Magnusson L.V., Magnusson M. *Sotsial'naya politika v otnoshenii detskoy «defektivnosti» v voyenno-revolutsionnyy period i v pervuyu dekadu sovetskoy vlasti (1914–1927 gg.)* [The social policy on child "defectiveness" during the First World War, revolution and the first decade of soviet power (1914–1927)]. *Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki – Vestnik of Pomor University. Series: Humanitarian and Social Sciences*, 2005, no. 1, p. 158. (In Russian).
19. Shcherbinin P.P. «Fizicheski-defektivnyye deti» i ikh prizreniye v pervoy treti XX veka: regional'nyy aspekt ["Physically defective children" and their care in the first third of the 20th century: the regional aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 178, pp. 140-148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-140-148 (In Russian).
20. Astoyants M.S. *Mir sirotstva v sovetskoy i postsovetskoy Rossii* [The World of Orphanhood in Soviet and Post-Soviet Russia]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2007. (In Russian).
21. Rozhkov A.Y. *Besprizorniki* [Homeless youth]. *Rodina [Motherland]*, 1997, no. 9, pp. 70-76. (In Russian).
22. Slavko A.A. *Detskaya besprizornost' v Rossii v pervoye desyatiletiye sovetskoy vlasti* [Children's Homelessness in Russia in the First Decade of Soviet Power]. Moscow, Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences Publ., 2005. (In Russian).
23. Shcherbinin P.P. *Povsednevnyaya zhizn' detey i podrostkov v period Pervoy mirovoy voyny 1914–1918 gg.* [Everyday Life of Children and Adolescents During the First World War 1914–1918]. Tambov, Print-Servis Publ., 2017. (In Russian).
24. Chvikalov A.I. *Deyatel'nost' zemstva Tsentral'no-Chernozemnykh guberniy po obespecheniyu prizreniya podkinutykh mladentsev* [County's activity of the Central Black Earth Governorates to ensure charity of thrown babies]. *Rossiyskaya istoriya [Russian History]*, 2010, no. 1, pp. 123-130. (In Russian).
25. Derevyagina T.G. *Rol' i mesto blagotvoritel'noy deyatel'nosti kuptsa A.M. Nosova v organizatsii sotsial'nykh uchrezhdeniy v g. Tambove (vtoraya polovina XIX – nachalo XX veka)* [Role and Place of Charity Work of the Merchant A.M. Nosov in the Organization of Social Institutions in the City of Tambov (Second Half of the 19th – Early 20th Century)]. Tambov, 2004. (In Russian).
26. Slezin A.A. (ed.). *Detskoye dvizheniye v Tambovskom kraye (1914–1945 gg.)* [Children's Movement in the Tambov Region (1914–1945)]. Tambov, Gramota Publ., 2017. (In Russian).

Информация об авторах

Шикунова Инна Александровна, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: innabarsukova82@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>

Чубаров Алексей Игоревич, старший научный сотрудник. Курский областной краеведческий музей, г. Курск, Российская Федерация. E-mail: chubar1991@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>

Щербинин Павел Петрович, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой ЮНЕСКО по правам человека и демократии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Щербинин Павел Петрович
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Поступила в редакцию 11.03.2020 г.

Поступила после рецензирования 08.04.2020 г.

Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the authors

Inna A. Shikunova, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: innabarsukova82@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>

Aleksei I. Chubarov, Senior Research Worker. Kursk Regional Museum of Local Lore, Kursk, Russian Federation. E-mail: chubar1991@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>

Pavel P. Shcherbinin, Doctor of History, Professor, Head of UNESCO of Human Rights and Democracy Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Pavel P. Shcherbinin
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Received 11 March 2020

Reviewed 8 April 2020

Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-205-215
УДК 908+378.095

Закрывать нельзя сохранить: кризисы Тамбовского рабочего факультета

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@tsutmb.ru

Close cannot be preserved: crises of Tambov workers' faculty

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@tsutmb.ru

Аннотация. В разработке истории Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина сохраняется пробел: не выявлена история Тамбовского рабочего факультета (ТРФ). Возникнув в ноябре 1919 г. в составе ТГУ, ТРФ после ликвидации университета существовал как самостоятельное региональное учебное заведение вплоть до 1930 г., когда вошел в состав новосозданного Тамбовского агропедагогического института – вплоть до упразднения рабфаков в 1939 г. Будучи заведением, непосредственно связанным с высшей школой, ТРФ явился институциональным соединителем первого тамбовского университета с ТГПИ/Державинским университетом, задавая «непрерывность» веку высшего образования на Тамбовщине. Задачу: подготовки будущих «пролетарских специалистов» – ТРФ решал в очень непростых условиях нэпа и периода «социалистической реконструкции». На основе впервые вводимых в научный оборот архивных документов рассмотрены кризисы ТРФ, вызванные намерением Центра, ссылавшегося на нехватку средств и непролетарский характер губернии, ликвидировать ТРФ в 1922 и 1924 гг. Приведены данные, демонстрирующие относительно благополучные показатели основной деятельности ТРФ, что в сочетании с мощной поддержкой местных властей позволило добиться сохранения рабфака, ставшего после ликвидации Практического института народного образования (ПИНО) и Сельскохозяйственного института (СХИ) единственным тамбовским учебным заведением, прямо ориентированным на вузы.

Ключевые слова: рабфак; закрытие; сохранение; социальный состав; региональный статус

Для цитирования: Аврех А.Л. Закрывать нельзя сохранить: кризисы Тамбовского рабочего факультета // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 205-215. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-205-215

Abstract. The gap remains in the development of history of Derzhavin Tambov State University: history of Tambov workers' faculty (TWF) is not revealed. Having emerged as a part of Tambov State University in November 1919, the Tambov workers' faculty after the liquidation of the university existed as an independent regional educational institution until 1930, when it became part of the newly created Tambov Agrarian Pedagogical Institute until the abolition of workers' faculty in 1939. Being an institution directly associated with higher education, Tambov workers' faculty was the institutional connector of the first Tambov university with Tambov State Pedagogical Institute/Derzhavin University, setting the "continuity" for the century of higher education in the Tambov Region. The task of training future "proletarian specialists" – Tambov workers' faculty solved in very difficult conditions of New Economic Policy and the period of "socialist reconstruction". On the basis of archival documents introduced into scientific circulation for the first time, we examine Tambov workers' faculty crises, caused by the intention of the Center, which referred

to the lack of funds and the non-proletarian nature of the governorate, to liquidate the Tambov workers' faculty in 1922 and 1924. We present data that demonstrate relatively successful indicators of the Tambov workers' faculty main activity, which, combined with the strong support of local authorities, made it possible to maintain workers' faculty, which became the only Tambov educational institution directly oriented to universities after the liquidation of the Practical Institute of Public Education (PIPE) and the Agricultural Institute (AI).

Keywords: workers' faculty; closure; preservation; social composition; regional status

For citation: Avrekh A.L. Zakryt' nel'z'ya sokhranit': krizisy Tambovskogo rabochego fakul'teta [Close cannot be preserved: crises of Tambov workers' faculty]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 205-215. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-205-215 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Преемниками закрытого с 1 сентября 1921 г. Тамбовского государственного университета стали Практический институт народного образования (ПИНО – бывший университетский педфак), Сельскохозяйственный институт (СХИ – бывший агрофак) и рабфак (ТРФ), созданный в ноябре 1919 г. в качестве подразделения ТГУ.

С переходом к нэпу Центр приступил к оздоровлению финансовой системы. В русле режима экономии осуществлялось решительное сокращение сети образовательных учреждений. В 1923 г. институты ликвидируются.

ТРФ, вплоть до присоединения к воссозданному в 1930 г. пединституту, оставался единственным учебным заведением региона, непосредственно связанным с высшей школой. В первые годы «независимого плавания» – в русле все той же политики экономии – факультет дважды оказывался под угрозой закрытия.

* * *

6 июня 1922 г., рассмотрев запрос Орловского рабфака от 30 мая на предмет готовности к ликвидации, Президиум ТРФ среагировал уклончиво: «еще не выяснен вопрос о дальнейшем существовании». И направил своего представителя (Сергеева) в столицу для пояснения ситуации. Вернувшись из столицы, эmissар 22 июня доложил: Тамбовский рабфак «подлежит закрытию ввиду того, что в ...губернии недостаточное количество пролетариата (губерния земледельческая)». Казалось, ситуация стала определяться. 29 июня инспектор НКпроса Тихомиров информировал руководство о планах сокращения рабфаков и мотивах ликвидации ТРФ, утешив: «Есть намерение наиболее вы-

дающихся (преподавателей) устроить в Москве». В телеграмме из Воронежа чиновник был лаконичен: «Ваш рабфак закрывается. Студенты распределяются в Воронеж обеспечением общежития. Задержите студентов моего приезда 30 июня»¹.

Прибывший вместе с инспектором представитель Воронежского рабфака рекламировал тамошние возможности: общежитие на 150 мест, «предполагается» отвод здания еще под 300 мест², контингент, гл. обр., «пролетарский», ППС – 6 профессоров, остальные с высшим образованием, не имея собственных кабинетов, рабфаковцы пользуются университетскими.

Тихомиров предложил создать ликвидационную комиссию, однако тамбовцы, рассчитывая на поддержку местных властей, решили не капитулировать безоговорочно. И создали под руководством завуча Белоцерковского комиссию «по оставлению», в которую вошли преподаватели Петров, Савельев и студент Логачев. 6 июля в присутствии инспектора Президиум хладнокровно распределял пайки студентам (350), преподавателям (30 – от губоно), решив часть студенческих пайков передать техслужащим (15) и преподавателям (20). И обсуждал вопросы организации учебных экскурсий³.

Все же «комиссию по ликвидации» пришлось 7 июля создать: Тихомиров от Отдела

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 2. Л. 54об., 57об., 58об.; Д. 10. Л. 1.

² Тамбовцы усомнились в готовности Воронежского рабфака к расширению, переправив Тихомирову в Борисоглебск информацию: «отопление отведенного здания (под общежитие ВРФ. – А. А.) отремонтировано быть не может», отводится новое, «в лучшем случае на 200 мест» [ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 2-3].

³ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 2. Л. 59, 61; Д. 7. Л. 30.

рабфака (ОРФ) НКпроса, Абиндер – губроно, Белоцерковский – ТРФ. Комиссия определила «документальный порядок приема – сдачи», схему распределения имущества ТРФ в случае его закрытия: здания рабфака (б. женская гимназия, ул. Советская/Интернациональная) и общежития перейдут горкомхозу; «дензнаки», кредиты, наряды, ордера, топливо, делопроизводство, архив, химлаборатория, библиотека – Воронежскому рабфаку; инвентарь физического, биологического и минералогического кабинетов – «определенного решения нет»: это имущество принадлежит горно и его следует оставить в Тамбове (вопрос передан на усмотрение Центра).

Защитный контур сформулировал заведующий ТРФ С.И. Кондратьев⁴ в телеграмме, направленной в ОРФ (копии в Главпрофобр, ВЦСПС, Агитпроп ЦК РКП!). Закрытие вызвало «живой интерес... организаций и прессы». В Тамбове три вуза (СХИ, ПИНО и «приравненный» Землеустроительный техникум). «Отсутствие» рабфака «превратит их в мелко-буржуазные и преградит ...доступ широких рабочих масс... наплыв рабочих, желающих поступить в Тамбовский рабфак, громадный». Может быть, самое главное: «часть содержания могут взять Губисполком, Губпрофсовет...»⁵.

Стойкость руководства ТРФ питалась нэповскими послаблениями и позицией местных властей.

Тамбовский губком РКСМ еще 10 июня, подчеркнув, что «рабфак представляет одно

из лучших пролетарских учебных заведений» по оборудованности и составу, высказался «против его расформирования». 28 июня Президиум губисполкома (ГИК) в связи с телеграммой Тихомирова от 23 июня ТРФ постановляет: «принимая во внимание наличие рабочих в губернии свыше 90 тыс. и целый ряд других обстоятельств, вопрос о закрытии временно оставить открытым» и возбудить ходатайство перед Главпрофобром об оставлении. 29 июня в том же духе высказался Президиум губпрофа, предложивший быстро составить «докладную записку в Центр с мотивированными данными о необходимости оставления»⁶. 30 июня в дело вступила рабфакская ячейка РКП. Заслушав информацию о намерении перевести ТРФ в Воронеж, хлопотах тамбовских властей, не устранивших пока вероятность закрытия, постановила: «поместить в газете воззвание ко всем учреждениям об оставлении»⁷.

Тамбовцы принялись бомбардировать заинтересованные органы ходатайствами-требованиями.

7 июля ГИК в телеграмме Главпрофобру сообщил о поддержке ходатайства «об оставлении рабфака». 9 июля Президиум ТРФ обратился в Главпрофобр НКпроса с просьбой «сохранить» факультет, обещав представить «памятную записку». «Известие о закрытии» произвело «тяжелое впечатление не только на студентов и преподавателей, но и на широкие рабочие круги (! – А. А.) г. Тамбов». Губпроф, губком и ГИК «постановили ходатайствовать ...о сохранении» РФ, «завоевавшего симпатии пролетарского населения... в смысле остановки дела». ТРФ – «лучшее учебное заведение губернии, «на 3 курсе, например, проходятся начала высшей математики, ...и по другим предметам студенты весьма успешно проходят курс, выпуск 1922 г. – около 100». Подчеркивалось: в губернии около 50 тыс. «производственных» рабочих, «так что нужда в рабфаке чувствуется особенно остро». Впрочем, признавалось: «необходимо увеличить число денежных единиц с 20... до 40–45... только в

⁴ Кондратьев Сергей Иванович, 1884 г. р., Калужская губерния, Тарусский уезд, д. Ершово; из безземельных крестьян, сын рабочего (родители – безработные), супруга – Ольга Петровна, домохозяйка, бывшая учительница, годовалый сын Карл; дом, хозяйство, земля, капиталы – нет; окончил с отличием высшее начальное училище в 1905 г., Московский учительский институт в 1908 г., педагогический уклон экономического отделения Московского коммерческого института в 1917 г.; до Февральской и до Октябрьской революции – учитель в высшем начальном училище и женской гимназии, заведующий школой 2 ст. г. Медынь, 1908–1918, 1918–1920 гг. – учитель Моршанской школы 2 ст., профтехшколы, 1920–1921 гг. – завшкольным подотделом уно, 1921 г. – завлекторским бюро губоно, 1921–1925 гг. – ТРФ (переведен из Моршанска по партперевоске), заведующий, преподаватель общественного образования, замзаведующего Агитпропа губкома РКП(б), к/члены РКП(б) – май 1921 г., член РКП(б) с 1 августа 1924 г., с 1918 г. член Рабпроса; «немного читаю по-немецки» [ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 25. Л. 16–17].

⁵ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 4об., 6.

⁶ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-996. Оп. 1. Д. 1. Л. 81–83; ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 22.

⁷ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 4. Л. 14об.–15.

этом случае рабфак сумеет удержаться на той высоте, которую достиг»⁸.

28 и 29 июля Президиум губпрофа по докладу Кондратьева решил обратиться в ВЦСПС, «энергично настаивая» на необходимости оставления и поручив культотделу в трехдневный срок составить «докладную записку... с мотивированными данными», призванными опровергнуть главный аргумент в пользу закрытия – непролетарский характер региона, и обратиться в культотдел ВЦСПС: «ввиду предстоящего слияния» Тамбовского рабфака с Воронежским, губпроф «просит отставить» ТРФ⁹.

«Мотивированная докладная записка» под драматичным заголовком «Закрыть Тамбовский рабочий факультет» составлена почти в патетических тонах.

Констатировалось, что: вопрос поставлен «в категорической форме: рабфак закрыть, имущество передать Воронежскому, студентов перевести туда же». Но столь же категорично местные органы высказались за сохранение факультета. «Таков не терпящий возражения голос рабочей молодежи, потянувшейся, пользуясь передышкой, всерьез и надолго к серьезному и систематическому знанию» (позиция губкома РКСМ). Аналогична позиция «рабочих-отцов», сформулированная губпрофом.

«Чем вызван этот встревожено-гневный голос тамбовского пролетариата, ...равнодушно отнесшегося к ликвидации государственного университета (с 1 сентября 1921 г.), к преобразованию его факультетов в практические институты (педагогический и сельскохозяйственный), к закрытию строительного техникума?». Тем, «что пролетариат видел, как его волей и руками из ничего создавалась нужная и близкая ему школа, ...давножданная и с честью оправдавшая ожидания».

Составители «Докладной» сочли уместным дать сжатую историю ТРФ, призванную показать поступательность развития.

После Февральской революции сформировалось Общество народного университета: популярные лектории, счетоводческие курсы и т. п. В 1918 г. – «весной» «выросла Высшая

Народная школа», продолжившая дело Народного университета. «С самого начала» в ней действовали курсы (выпуск – 15 человек) для подготовки к поступлению на агрономический факультет «только что возникшего» Госуниверситета. В начале 1919/20 учгода в ВНШ – три группы курсов по подготовке на агро- и медфаки. 2 ноября 1919 г. на их базе открывается рабфак (созданный силами «временного бюро, которое постановило руководствоваться примером Московского университета», и пополненный преподавателями университета и представителями губкома РКП(б) на правах факультета ТГУ. Уже 13 ноября, в соответствии с постановлением ГИКа, началась реорганизация ТРФ (в целях проверки социальной «правильности» состава), возобновившего занятия 20 ноября в «весьма благоустроенном и приспособленном» помещении Народного университета (в юбилейном материале «15 лет Тамбовского педагогического рабфака» оценка поменялась: «в холодном, грязном помещении в д. быв. Никонова по Носовской»). В начале 1920 г. здание передается «лазарету», и РФ переселяется в «тесное, лишенное элементарных удобств не приспособленное помещение б. Присутственных мест (ул. (Советская/Державинская), в мае 1921 г. занятое штабом Командующего Тамбовским фронтом. РФ переводится в здание б. женской гимназии, «приведенное воинскими частями в совершенно негодное состояние». Летом РФ намеревался приступить к ремонту. Тем временем ГИК передал вместительное здание б. Епархиального училища ТГУ (в том числе рабфаку), где и затеивался ремонт. ТГУ закрылся, здание перешло лазарету, позже – курсам комсостава, ТРФ остался зимовать в запущенном здании без стекол, с дырявой крышей, неисправным центральным отоплением, разрушенными печами «и без дров». «Благодаря энергии студентов» и поддержке губпрофа и губоно удалось заготовить 25 кубсажен дров, 50 кубсажен торфа, заколотить выбитые окна. И закончить «зимний семестр».

В текущем 1922 г. «зимние каникулы... здание» очищено, отмыто, исправлены печи-голландки и краморное отопление, проведено электричество. Весной приведены в порядок двор, выгребные ямы, уборные. Лето занимает подготовка к «основательному ре-

⁸ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 21; ГАСПИТО. Ф. П-996. Оп. 1. Д. 1. Л. 80 (но Центр, как раз, и не собирався тратить на ТРФ).

⁹ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 12, 24-25.

монтажу», заготовке дров и т. п. «Но известие о закрытии прервало эту одухотворенную работу».

Между тем ТРФ располагает 2 большими и 20 средними и малыми аудиториями, общежитием, которого в 19-м не было. В 20-м – крайне неблагоустроенное на 20 человек, в 21-м – отведен «прекрасно оборудованный дом», который, однако, ввиду предполагаемого перехода в б. Епархиальное училище, перешел губсобеспу. Пришлось «явочным порядком» захватывать общежитие б. Практического института народного образования – с острой нехваткой кровати, мебели и т. п. В зимние каникулы 21/22 учебного года в общежитии проведен «большой ремонт» и дооснащение: отопление, плиты и котлы, кипятильники, электричество, весной – чистка выгребных ям, уборных, исправлен водопровод. Летом «выхлопчены» в военном ведомстве койки, «некоторая мебель» (б. курсов комсостава). Общежитие (120 мест) предполагалось расширить к осени.

Обеспечение студентов. В 1919 г. пайковой системы не было, с начала 1920 г. – красноармейский паек (выдавался нерегулярно), организована столовая, закрытая осенью 1921 г. «в связи с нэп». В 1922 г. налаживается аккуратное пайковое обеспечение («последнее время – «с запасом»: больше списочного состава преподавателей и студентов), что позволило за счет добровольных отчислений студентов сформировать продфонд (100 пудов хлеба).

Студенческий контингент к 1 января 1920 г. – 188 человек (1 курс – 88, 2 курс – 100), члены РКП – 35 %, рабочие – 21 %, выпуск – 35; 1921 г. – соответственно – 189 (40, 88, 61), 31 %, 20 %, 34; 1922 г. – 225 (66, 58, 101), 36 %, 38 %, предположительно – 100. Преподаватели: на 1 января 1920 г. – 23, в том числе 5 – члены РКП, «профессора вузов» – 5, с высшим образованием – 18, без высшего образования – 2 («члены партии»); 1921 г. – соответственно – 33, 4, 7, 31, 2; 1922 г. – 30, 4, 5, 28, 2.

Тамбовцам пришлось признать слабость учебно-вспомогательной базы в 1919 г.: единственный кабинет (физики, впрочем, «лучший в городе», укомплектованный за счет оборудования нескольких средних учебных заведений, в библиотеке – 100 тыс. томов, гл. обр. «научного характера... для

преподавателей». В 1920 г. значительно пополняется библиотека «политической и учебной литературой», в специальном помещении устроен абонемент, оборудованы кабинеты обществоведения, «довольно полно снабженный новейшей литературой», и математики. 1921 г.: организована читальня, библиотечный фонд вырос за счет поступлений из губчека (!), губпрофа, губоно, фундаментальной библиотеки закрывающегося ТГУ. При кабинете физики открыта спец-аудитория, организован химический кабинет-лаборатория, биологический и историко-географический кабинеты.

Студенческая самодеятельность. «Организаций» в 1919 г. не было. В 1920 г. сформирована ячейка РКСМ «и математический кружок», студенты заготавливали дрова. В 1921 г. формируется ячейка РКП, политпросвет, студенты провели несколько концертов, митингов, читали доклады, заготавливали топливо. Большой круг вопросов студенческой самоорганизации решал студком (культпросвет, учебно-контрольная и контрольно-хозяйственная комиссии). Рабфак-овцы участвовали в выборах горсовета, городских студконференциях, трехдневной каникулярной конференции. В 1922 г. заработали кружки (математический, естественный, драматический, изобразительного искусства; при губкоме РКП – антирелигиозный и марксистский), участвовали в общегородской студконференции, посвященной «забастовке профессоров», в городских выборах («работа инструктивно-агитационного характера»).

В докладной с некоторым преувеличением констатировалось: «данные свидетельствуют неоспоримый факт постепенного, но прочного роста рабфака со всех сторон... жизни, поставившая (так в тексте. – А. А.) его на уровне столичных» (!). Об этом свидетельствовали и письма выпускников ТРФ. «Все это – лишний довод за то, что тамбовский рабфак не подлежит закрытию», – заключили составители – Кондратьев и Медков¹⁰.

Многовато риторики и маловато социальной статистики. Секция статистики труда губпрофа готовит соответствующий материал. На 1 мая 1922 г. в губернии 62535, на 1 июня – 54633 членов «индустриальных союзов».

¹⁰ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 134. Л. 21; ГАСПИТО. Ф. П-996. Оп. 1. Д. 1. Л. 84-85об.

Промышленные центры: Тамбов, Козлов, Моршанск, Борисоглебск и с. Рассказово. Уточненные сравнительные сведения о числе членов союзов 1 апреля 1922 г.: добывающей, обрабатывающей промышленности и транспорта во Владимирской губернии – 69492, Костромской – 27601, Тверской – 46912, Ярославской – 40249, Брянской – 39744, Воронежской – 37502, Калужской – 34583, Курской – 37947, Орловской – 30313, Рязанской – 45550, Тамбовской – 65095 (добывающая промышленность – 16240, обрабатывающая – 19682, транспорт – 29167), Вологодская – 16862, Новгородская – 30258, Смоленская (на 1 мая) – 46871, Астраханская (на 1 января) – 70203, Нижегородская – 89061, Саратовская – 57053, Царицынская – 21653, Харьковская – 76747.

Хотя число членов профсоюзов и рабочих – разные вещи, приведенные данные опровергали версию о сугубо аграрном характере тамбовщины среди регионов Европейской России (кто не аграрный из списка?). В пользу тамбовцев играло и постепенное изменение отношения Центра к социальному составу рабфаков: нэп неизбежно влек послабления в отношении трудящегося крестьянства¹¹.

Упор на классовость и предложение частично сократить расходы Центра – солидные доводы. И 23 июля в Большом актовом зале ТРФ (скромно украшен «зеленью, ..., несколько портретов, знамя Рабфака») «состоялся тожественный выпуск» 84 студентов 3 курса. Приветствия губкома РКП, ГИКа, губпрофа, губкомла и т. д.¹²

Переломным стал конец августа (еще 11 августа Президиум рабфака, решая вопрос об очередной командировке заведующего в столицу, отмечал необходимость срочного определения суммы задолженности за 1922 г. «на случай закрытия»). Мощным подспорьем явилась позиция тяжеловеса – ВЦСПС (телефонограмма в Главпрофобр от 21 августа): «ознакомившись с вопросом о ликвидации» ТРФ, Президиум «просит пересмотреть... и изыскать способы сохранить», тем более, в губернии 3 вуза, малоцелесообразные без рабфака, а рабочих – больше, чем в регионах, где рабфаки сохраняются. Собственно, Центр соглашался сохранить ТРФ в случае перево-

да его в той или иной мере на местное содержание. 1 августа Президиум ГИКа постановил: «принципиально на принятие рабфака содержанием из местных средств согласиться»; губоно «включить рабфак в смету на новый операционный год из расчета 1,5 млрд рублей». Сумма определена на основании представленной ТРФ «сметы на содержания... на предмет удовлетворения из местных средств»¹³.

Таблица 1
Сводная смета расходов на содержание
ТРФ на 1922/23 учгод¹⁴

Статьи расхода	По какому расчету	Сумма в месяц	Сумма в год
а) содерж л/состава по расчету 1008 уччасов*; б) техперсонала – 12 человек**	стоимость 24 часов оклад 1 по 5 разряда	126000 25000	1512000 300000
Стипендии	на 100 человек оклад 6 разряд	138000	1656000
Хоз. и уч. расходы: а) на мелочные и хозрасходы; б) приобретение учпринадл.; в) загот. дров	– – 60 кубс по 5000 руб. за 1 кс	10000 5000 25000	120000 60000 300000

И хотя губком, ГИК, губпроф и губкомол за подписями первых лиц (секретарь губкома Мартынов, предгика Заснегин, предгупрофа Шестаков, секретарь губкомла Ильев) подчеркнув: «закрытие рабфака является тяжелым ударом для дела рабочего просвещения, срочно сообщите ответ», обращаются в ОРФ, Главпрофобр и ВЦСПС с «осуждением» подобной постановки вопроса («необходимо от Центра только на содержание личного состава ...150 тыс. рублей бюджета») – пришлось соглашаться.

14 августа ГИК, утверждая «Докладную», рассмотрел «мнение» рабфаковской

¹¹ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 27, 33, 36.

¹² Тамбовская правда. 1922. 26 июля.

¹³ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 2. Л. 70; Д. 10. Л. 15, 35.

¹⁴ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 16.

«комиссии содействия...», выяснявшей «возможности сокращения» местных трат и определявшей «минимум расходов, при которых мыслимо нормальное существование». В текущих дензнаках месячный расход ОРФ на содержание ТРФ составил 0,5 млн руб. Кроме того, отпускались 384 пайка. Комиссия предлагала сократить расходы до 250 тыс., сохранив, «округляя», 400 пайков. Получавшийся «недоохват» (по стипендиям) предлагалось покрывать за счет «кооперативных, промышленных и других объединений, для чего уже предприняты шаги»¹⁵.

Кондратьев – явно с согласия местных властей – телеграфировал в ОРФ: «Прошу сохранить ...при условии содержания преподавателей и технических работников», а также обеспечения хозяйственных расходов из местных ресурсов, на что имеется согласие ГИКа. Тамбовцы соглашались на то, чтобы Центр содержал «минимум» 100 стипендий (в продовольственной и денежной формах, обмундирование и учебные пособия); прием в 22-м «может быть до 80 человек». Для утряски коллизии Кондратьев отправился в столицу и с удовлетворением известил руководство рабфака: «ВЦСПС и ЦК РКП (!) поддерживают ходатайство, вопрос будет рассмотрен Главпрофобром... Уведомите завагитпропом»¹⁶.

Поскольку ходатайство прошло через аппарат ЦК, вопрос был предрешен. Постановлением ОРФ от 28 августа ТРФ «оставляется... на следующих условиях»: Центр «полностью обеспечивает 120 стипендий студентов 2 и 3 курсов», на местные средства содержатся «преподаватели и вновь принятые». 8 сентября губком по докладу Кондратьева рассмотрел итоги «кампании спасения»: «Благодаря всех аргументов (так в тексте. – А. А.), которые были представлены в Главпрофобор, ВЦСПС, удалось добиться результата об оставлении рабфака в Тамбове. Центр согласился в половинном размере обеспечить рабфак... Если полгода рабфак просуществует при поддержке местных органов» – переход «целиком на государственное снабжение». Губком постановил: «Признать рабфак необходимым. Принять ...на свое содержание». Фракции ГИКа предлагалось «изыскать средства и составить смету. До

формирования сметы – «обратиться» к хозорганам «с просьбой оказать поддержку»¹⁷.

ГИК принял на себя содержание преподавателей и финансирование ремонтных работ. Однако бюджетных средств не хватало. 6–7 сентября губком и ГИК собирали представителей производственных трестов, профсоюзов «и других хозяйственных органов» и «предложили» организовать масштабную помощь рабфаку. Вряд ли это вызвало восторг у хозяйственников, только-только начавших выбираться из военно-коммунистической нищеты. Пришлось губкому направлять циркуляр, извещавший о решениях 6–7 сентября. Размер стипендии (на год) – согласно распоряжения Главпрофобра – 4 тыс. руб./месяц. «Вашему тресту причитается... Вам надлежит к 1 числу каждого месяца причитающуюся... сумму денег переводить на текущий счет Агитпропа губкома в Тамбовском госбанке, счет №... Постановление согласовано с президиумами губкома и ГИКа». В 22-м с такими депешами уже не спорили. «Под это дело» пошли разные добавления. Например: завагитпропом сообщал Электротресту: помимо стипендий для рабфака «Вам предлагается установить 1 стипендию (8 тыс. руб./месяц!) для студента Московского межевого института Иркува Ивана». Похоже, заводились протезы¹⁸.

Довольно быстро удалось обзавестись средствами на 80 стипендий сверх обещанных Центром) и учебные пособия (уже набралось 50 пар сапог, 200–300 пуд. муки, «часть обмундирования», мебель). На этой волне рабфаковцы (подчеркивалось: «вновь избранный студком в большинстве из членов РКП, ячейка в полном контакте с Президиумом») занялись ремонтом, оборудовали театральный зал, «украшали» аудитории, сильно помогали остро нуждающимся (кстати, обещанное Центром пайково-денежное довольствие 120 человек в сентябре задер-

¹⁷ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 9. Л. 39; Д. 2. Л. 38.

¹⁸ ГАСПИТО. Ф. П-996. Оп. 1. Д. 1. Л. 88, 90. 6 октября, когда все более или менее улеглось, ОРФ напомнил: ТРФ установлен «твердый контингент слушателей стипендиатов на 1922/1923 учебный год – 120 человек» (на сентябрь выделялось 140620 тыс. руб., из которых можно было удерживать только платежи за пользование общежитием, но не более 25 % стипендии), остальных – «перевести на вечернее отделение, исключив из довольствия» [ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 2. Л. 31-32].

¹⁵ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 18-19.

¹⁶ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 18, 34, 37.

живалось, как и упоминавшиеся в бумагах ОРФ обмундирование, учебные принадлежности)¹⁹.

Проявляя настойчивость, губком РКП организовал масштабную агиткампанию под «лозунгом»: «Тамбовская губерния имеет право на свой рабфак». Редакция уездных газет агитпропом было дано указание опубликовать «циркулярное письмо» губкома уездным властям и «хозяйственным предприятиям». В письме сообщалось: усилиями местных органов и ТРФ удалось «получить согласие Главпрофобра на сохранение «рабфака, который «собирались закрыть за отсутствием средств в Центре». Это – событие громадной важности, «самое дорогое детище», поскольку «мы высшую школу можем завоевать только посредством студентов-рабфаковцев».

* * *

ТРФ – учебное заведение 3-летнего обучения рабочих с двухлетним стажем (для членов РКП и РКСМ – трехлетний стаж). «Состав всецело пролетарский». Материальная поддержка является долгом «каждого сознательного пролетария». Губком разъяснял: ТРФ «переведен почти полностью на местные средства» (Центр выделяет только 120 стипендий). Между тем «положение тяжелое, почти катастрофическое»: ремонт здания, обустройство общежития, дрова, содержание преподавателей и студентов. Тем не менее «Пленум губкома и расширенный Пленум» губпрофа постановили: «сохранить» ТРФ. Для чего «все организации должны помочь деньгами, материалами, продуктами («сукно, мануфактура, бумага, стекло, сахар, хлеб, железо»). «На первое время, примерно», от уисполкома – 100–300 тыс. руб., укома – 100–200, треста – 300–500, предприятия – 200–400 тыс. руб.

Об отчислениях надлежало информировать Президиум ТРФ, командирующего представителей на места (за материалами и продуктами). Деньги переводятся на счет в местном отделении Госбанка. «Помощь необходима срочная» – многозначительно подытожила партвласть. Контроль – не на словах. 23 октября, в преддверии 3-й годовщины ТРФ, агитпроп предупредил Моршанск и

Козлов: почти никакой помощи нет; «организовать сейчас» 250 тыс. руб., в том числе 131 тыс. – укомы РКП и РКСМ²⁰.

«Помощь» пошла с разных сторон. «Военно-обмундировочная» фабрика, например, – 4 стипендии по 4 млн руб. Организовывались общественные «инициативы». Собрание граждан (67 человек) с. Большая Матыра Экстальской волости 6 ноября: «обязательно пожертвовать, дав возможность учиться рабочим и крестьянам, будущим нашим руководителям»²¹.

Зарождающаяся партийно-советская номенклатура даже демонстрировала особую просвещенческую заинтересованность. 22 сентября Спасский уком разразился возмущенным посланием в губком. Остались в стороне: «ни одного места» в рабфаке. «Конечно, по мнению губкома, это... излишне, граждане здесь обыватели, организация по... общеобразовательному и политическому уровню слаба, обойдутся и без рабфака. Другое дело Тамбовский уезд (есть публика, ...пролетариат). Давно ли губком на Пленуме распинался... во все колокола звонили, что нужно... воспользоваться и в высшие учебные заведения послать как можно больше народу из членов РКП и РКСМ». Оказывается, все это – слова, такое поведение губкома недопустимо в «год учебы» (уком и упроф три года не получали рабфаковские места по разверстке). Резко, в скором времени такие демонстрации «снизу» стали немыслимыми.

Впрочем, трудности в обеспечении ТРФ за счет местных средств никуда не делись. Так, 23 октября агитпрогубкома разразился очередным грозным циркуляром: 2 ноября – 3 годовщина ТРФ. «Почти никакой помощи от Козлова и Моршанска». Организовать 250 стипендий, в том числе 131 – по партийной и комсомольской линии²².

9 сентября в ОРФ не без торжества отправляется телеграмма за подписью секретарей губкома, губпрофа и завагитпропом: «Громадный наплыв рабочих от станка». Просим «разрешить принять 80 ч., «все обеспечены стипендиями из местных средств. Из-за наплыва рабочих просим организовать

²⁰ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 10. Л. 39об.; ГАСПИТО. Ф. П-996. Оп. 1. Д. 1. Л. 99-100, 102.

²¹ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 13. Л. 5; Д. 114. Л. 91; Д. 13. Л. 5; Д. 114. Л. 9.

²² ГАСПИТО. Ф. П-996. Оп. 1. Д. 1. Л. 101-102.

¹⁹ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 2. Л. 39-40.

1 курс вечернего отделения. Все под контролем: приемно-мандатная комиссия принимает только рабочих от станка с двухгодичным стажем и членов РК и РКСМ с трехгодичным...». В начале октября выяснилось: приняты 105 ч. (или 104, 33 члена РКП, 36 – комсомольцы) «на полное снабжение», в том числе 25 – по профкомандировкам (агипроп-отдел не преминул напомнить губпрофу, что тот взялся обеспечить 14 стипендий, и запросил «в срочном порядке еще 15»)²³.

Очередной, 1922/1923 учгод ТРФ состоялся. 26 преподавателей (7, 27 % – профессора и преподаватели вузов, 19, 73 % – старшие преподаватели, 5, 19 – члены РКП), 250 студентов (1 курс, дневное отделение, группа А – 40, Б – 38, вечернее – 42, всего – 120, 2 курс, дневное отделение, А – 46, Б – 36, всего – 82, 3 курс, дневное отделение, технический уклон – 24, биологический уклон – 24, всего – 48)²⁴.

* * *

В 1924 г. ТРФ торжественно отметил пятилетие. Юбилейной осени предшествовали драматические события. Предстоящая административно-территориальная реформа предусматривала ликвидацию Тамбовской губернии, что понижало статус Тамбова до уровня окружного центра. Вновь возбудился вопрос о целесообразности функционирования рабфака на госбюджетные средства в скромной территориальной единице.

15 июня бюро Тамбовского губкома рассматривало вопрос о ТРФ «в связи с сокращением сети рабфаков СССР». Слушали прибывшего в Тамбов с инспекционной целью долголетнего заведующего ОРФ НКпроса Вяхирева. Чиновник, объезжающий провинцию в поиске попадающих под нож, заявил, что ТРФ произвел «благоприятное впечатление». Позитивной оценки удостоилась методработа учебной части, «небезуспешно проводится лабораторный план», тесный контакт «с академсекцией» и другими «органами студентов», лаборатории достаточно оборудованы. Состав преподавателей «удовлетворителен, о чем свидетельствуют характеристики со стороны Президиума и ячейки РКП/б». Признав слабость матбазы, Вяхирев подчеркнул удовлетворительность финанси-

рования. Достижением признавался выход студенческих организаций «за стены рабфака». Единственное сомнение относительно сохранения ТРФ: «районирование ликвидирует Тамбовскую губернию, Тамбов приравнивается к Козлову, Моршанску, Борисоглебску и проч.». Местных средств хватать округу не будет. По плану НКпроса в ЦЧО на гособеспечении останутся только 2 рабфака, причем Воронежский «беспорен». У ТРФ несколько конкурентов: Орловский, Курский и Елецкий факультеты.

Окончательное решение не было принято. Вяхирев и отправился в поездку для уточнения ситуации. Увиденное в Тамбове позволило заведующему ОРФ предположить сохранение в области 3 рабфаков. Тогда у ТРФ будет шанс, причем – на полном гособеспечении.

Тамбовское партруководство незамедлительно воспользовалось колебаниями Центра. Подчеркивалось, что и в округе будут «крупные рабочие центры» (Рассказовская и Тулиновская фабрики, Земетченский сахаровод – «база для 20 тыс. рабочих»). Кондратьев использовал один из приемов 22-го года: по официальной статистике ВЦСПС в Курской губернии (вечерний рабфак) рабочих меньше вдвое, в Орловской – два рабфака (в губцентре и Ельце). «Судя по съезду» (заведующих рабфаками) в Орловском – «не очень хорошо». Единственный конкурент – Елецкий.

В ходе совещания прозвучали заявления о необоснованности намерений НКпроса. Председатель ГИКа Зайцев не без основания отметил, что при проведении районирования и Елец «рабочей базы иметь не будет, так как уйдут части Липецкого и Лебедянского уездов». ТРФ «необходим хотя бы для обслуживания железнодорожных узлов»: Козлова (9 тыс. рабочих), Грязи, Моршанска, Борисоглебска.

Убедительнее всех, как положено, был секретарь губкома Бирн. Исключив сохранение рабфака за счет местных средств, ответственный секретарь подчеркнул, что проблема средств связана не с районированием, а с «угрожающим неурожаем». Однако «Тамбов имеет право на рабфак». Центр и без того «в сокращении учебных заведений в Тамбове был беспощаден». «Закрытие рабфака, единственного крупного учебного центра, приве-

²³ ГАСПИТО. Ф. П-996. Оп. 1. Д. 1. Л. 87, 97.

²⁴ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 7. Л. 41об.

дет к застою культурной жизни в губернии с населением 2,5 млн человек». Худо-бедно, но в Рассказовской фабрике – 3961 рабочий, Арженской – 700. Следует, рассчитывая на поддержку Вяхирева, «ходатайствовать через ЦК о сохранении и включении в госбюджет».

Прессинг тамбовского руководства, откровенно заявившего о намерении действовать через ЦК РКП(б), не мог не впечатлить. Не теряя лица, Вяхирев повторил довод о районировании, которое влияет на рабфаковскую сеть, об отсутствии в Тамбове крупных промышленных предприятий (упомянул Пригородный пороховой завод – 350 рабочих), но признал, что считает ТРФ «жизнеспособным, такой рабфак необходимо сохранить несмотря на то, что ВЦСПС за закрытие». Естественно, заведующий ОРФ не мог гарантировать решение в пользу тамбовцев, тем более ему еще предстояло посетить несколько факультетов²⁵.

Но – сработало. 1–2 июля 1924 г. НКпрос принимает решение о закрытии Курского рабфака с переводом 60 студентов в ТРФ и 100 – в Елецкий. 12 июля Главпрофобр переводит ТРФ в статус дневного с техническим и естественно-научным отделениями. Во изменение прежней разверстки в 1924/25 учгоду ТРФ должен был выйти на контингент в 450 человек, включая 150, переводимых из Орловского (3 июля речь пошла о 180) и 60 – Курского рабфак. В зону ТРФ переходила Рязанская губерния, в связи с чем следовало заключить соглашение с тамошними властями. Рост контингента требовал расширения общежития, рассчитанного на 120 мест и не оборудованного. Следовало добавить 200 мест. 1 июля ОРФ известил руководство ТРФ: «ввиду социальных и академических проверок» (то есть чисток), возможен допнабор, при нехватке общежитийских мест – только по Тамбову²⁶.

Сильнейшим фактором в пользу ТРФ стало решение ГИКа от 30 июля о закреплении за ТРФ огромного по местным меркам здания б. семинарии (Набережная/Ленинградская, 1), прежде занимаемого 16 пехотной школой²⁷. Вселялись в сентябре. Имущее

ство, не принадлежавшее школе, надлежало взять на учет горкомхозу и гороно²⁸.

25 июля ГИК обязал горкомхоз принять меры по оборудованию общежития с учетом прибытия 240 иногородних студентов, «используя излишнее имущество... и привлекая к помощи профсоюзы, имея в виду, что президиум ГИКа в связи с тяжелым положением бюджета много средств... дать не может»²⁹.

19 августа ОРФ переправил ТРФ список 60 студентов Курского рабфака, направляемых в Тамбов. Центр обратил внимание руководства ТРФ, что куряне – вечерники (4-летнее обучение), поэтому семестровые программы не совпадают с тамбовскими, и рекомендовал принять всех автоматически или пропустить их через испытательную комиссию, что было бы «менее целесообразно». В Орловском списке значились 140 студентов, перешедших на 2–3 курсы. 16 июля Президиум ТРФ решил проверять переводимых через мандатную комиссию на предмет соответствия условиям приема в год поступления в форме собеседования. В начале октября создается «приемочная» комиссия «для проверки орловских и курских» студентов во главе с Кондратьевым. «Оказалось» 120 орловцев, 29 – исключены, 1 – «под вопросом, из 57 курян исключили 6, «под вопросом» – 20 (!). 35 исключенным надлежало с 13 октября «очистить» общежитие, сдать имущество и получить 50 % скидку на проезд до Курска и Орла «или в указанные места»³⁰.

Финансово-экономический расклад к началу 1924/25 учгода рассматривал губком РКП. Констатировалось, что ОРФ отпустил ТРФ 450 госстипендий. По ходатайству Кондратьева ввиду ограниченного количества вновь поступающих (60 ч.) Центр предоставил 40–50 «платных мест» за счет местных средств. Таким образом, контингент – 500 человек (253 – тамбовцы, орловцы – 180, куряне – 60, рязанцы – 7). Иногородние студенты – «в состоянии брожения». Орловцы представили официальный список – 150 человек (или 140 – см. выше), на 30 меньше

²⁵ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 15. Л. 83–84; Д. 41. Л. 49–50.

²⁶ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 15. Л. 70–73, 88.

²⁷ В начале 1922/23 учгода ТРФ перебрався в сравнительно ухоженное здание б. ТСХИ (ул. Трудовая, 5 – ныне Мединститут ТГУ). В одном из материа-

лов к 15-летию ТРФ упоминается, видимо, кратковременный переезд в «помещение, теперь (1934 г.) занятое школой № 5» [ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 134. Л. 21].

²⁸ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 15. Л. 90; Д. 26. Л. 6–7, 10–11.

²⁹ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 15. Л. 83.

³⁰ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 15. Л. 107, 108 об., 120; Д. 26. Л. 17, 20.

оговоренного. Следовательно, требовалось уточнение разверстки.

500 человек предстояло содержать из двух источников – госбюджет и местные средства. После известия о переводе 450 на госбюджет, ТРФ выработал 2 сметы. Первая – «предварительных и чрезвычайных расходов», связанных с расширением (общежитие, учебное оборудование и т. п.) – 11154 руб. Вторая смета – на 24/25 учгод: 179962 руб., губфинотдел утвердил 127133 (по смете ТРФ довольствие студентов – 95400 руб., губфинотдел согласился на 52200, зарплата – соответственно – 49133, губфин согласился, учебная часть – 6750 и 3375, хозяйственная часть – 6625 и 4600). Требовались дополнительные средства (кстати, орловцы отказались поддерживать ТРФ, логично пообещав

помощь Елецкому рабфаку). Проявив завидное упорство в отстаивании рабфака, тамбовские власти некоторое время артачились по поводу необходимости обеспечивать хозяйственное содержание иногородних студентов из местного бюджета, пока ОРФ в телеграмме ГИКу 5 января 1925 г., подчеркнув, что «дальнейшая переписка не получит положительного развития», предупредил, что продолжение препирательств грозит закрытием ТРФ³¹. Прекратили...

Из грязи в князи. ТРФ им. Воровского из вот-вот закрытой конторки превратился в государственный межрегиональный центр подготовки к вузовской учебе.

³¹ ГАТО. Ф. Р-1425. Оп. 1. Д. 41. Л. 51об., 113; Д. 46. Л. 7, 19, 27, 29, 30-31.

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 24.10.2019 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 24 October 2019

Accepted for press 22 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-216-223
УДК 93

Разрешение трудовых конфликтов в расценочно-конфликтных комиссиях в раннесоветском периоде

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

Resolution of labor conflicts in pricing and conflict commissions in the early Soviet period

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
Komsomolskaya Sq., Moscow 107140, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1684-5182>, e-mail: 19alla9120081@rambler.ru

Аннотация. Проанализирована историческая нормативная база деятельности расценочно-конфликтных комиссий раннесоветского периода, существовавшая в период новой экономической политики. Актуальность исследования заключена в том, что квазисудебная деятельность расценочно-конфликтных комиссий изучена слабо, в этой связи исследование квазисудебных функций расценочно-конфликтных комиссий имеет историческое значение, а также имеет параллели с практикой работы современных комиссий по трудовым спорам. Целью исследования явилось изучение деятельности расценочно-конфликтных комиссий в период новой экономической политики с исследованием первых советских нормативных документов, а также реконструкция их истории на архивных материалах Тамбовской губернии. Методами исследования стали формально-юридический анализ историко-правовых актов советского времени: сравнительный анализ полномочий и деятельности квазисудебных органов и народных судов. Сделаны выводы о полном формальном соответствии судебного процесса в современных мировых судах и исторических квазисудебных органах, разрешавших в 1920-е гг. трудовые споры, реконструирована иерархия этих органов и нормативная правовая база их деятельности, а также встроенность в систему советских публичных органов власти. Проанализированы такие принципы судебного процесса, реализуемые в деятельности комиссий, как принципы открытости, гласности, равенства сторон.

Ключевые слова: расценочно-конфликтные комиссии; новая экономическая политика; Рассказовский кожевенный завод; функции расценочно-конфликтных комиссий; квазисудебность

Для цитирования: Факурдинова А.Г. Разрешение трудовых конфликтов в расценочно-конфликтных комиссиях в раннесоветском периоде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 216-223. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-216-223

Abstract. We analyze the historical regulatory framework of the activity of pricing and conflict commissions of the early Soviet period, which existed during the period of the new economic policy. The relevance of the study lies in the fact that the quasi-judicial activity of pricing and conflict commissions is poorly studied, in this regard, the study of the quasi-judicial functions of pricing and conflict commissions is of historical importance, and also has parallels with the practice of

modern labor dispute commissions. The aim of the work is to study the activity of pricing and conflict commissions during the period of the new economic policy with the study of the first Soviet regulatory documents, as well as the reconstruction of their history on archival materials of the Tambov Governorate. 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. Conclusions are drawn about the full formal conformity of the judicial process in modern world courts and historical quasi-judicial bodies that resolved labor disputes in the 1920s, the hierarchy of these bodies and the regulatory legal framework of their activities, as well as their integration into the system of Soviet public authorities, were reconstructed. We analyze the principles of the judicial process implemented in the activities of the commissions, such as the principles of openness, transparency, equality of parties.

Keywords: pricing and conflict commissions; new economic policy; Rasskazovo tannery; functions of pricing and conflict commissions; quasi-judicial

For citation: Fakurdinova A.G. Razresheniye trudovykh konfliktov v rastsenochno-konfliktnykh komissiyakh v rannesovetskom periode [Resolution of labor conflicts in pricing and conflict commissions in the early Soviet period]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 216-223. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-216-223 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Новая экономическая политика в условиях рыночной экономики, частной собственности и свободы труда породила новые органы разрешения трудовых конфликтов, так называемые расценочно-конфликтные комиссии (далее РКК).

Кодекс законов о труде РСФСР 1922 г. установил два способа разрешения споров о труде – это судебный и примирительный (внесудебный). В примирительный входило разбирательство в РКК, примирительных камерах или третейских судах. В системе квазисудебности молодого советского государства в первую очередь нас интересуют примирительные формы разрешения конфликтов, которые перекликаются с современными медиативными формами, а также системой разрешения трудовых конфликтов, заложенной ТК РФ.

РКК по отношению к примирительным камерам и третейским судам являлись низшей инстанцией (первой), то есть образовывалась иерархия, где все примирительные органы были поделены на уровни:

- первый уровень (низший) – это РКК;
- второй уровень (средний) – это примирительные камеры;
- третий уровень (высший) – третейский суд.

Расценочно-конфликтные комиссии действовали согласно Положению, утвержденному постановлением Народного комиссариата труда (далее НКТ) РСФСР от 3 ноября 1922 г., которое гласило: «расценочно-конфликтные комиссии организуются в государ-

ственных, общественных, частновладельческих предприятиях и учреждениях», то есть предприятия всех форм собственности в рамках экономики нэпа¹.

Постановление НКТ состояло из 4 разделов и 15 статей, в Постановлении нет разделения на общую и особенную часть, что характерно для юридической техники того времени.

Согласно Постановлению, целью организации таких комиссий явилось исполнение положений, указанных в коллективных договорах и тарифных соглашениях, урегулирование споров и конфликтов между руководством предприятия и рабочими, разработка правил внутреннего распорядка на предприятии.

Деятельность расценочно-конфликтных комиссий (далее РКК) подчинялась выполнению трех функций. Так, к первой относилось исполнение коллективного договора или тарифного соглашения, где РКК выполняли роль по обсуждению и согласованию разбивок работ и должностей по тарифным разрядам, норм производительности и сдельных расценок, определяли конфигурации проверок и проб для отдельных работ или профессий, последовательность и очередность отпусков, обсуждали заявления, исходящие от отдельных рабочих или заводского комитета по проверке правильности расчета зарплаты, либо проведенных проб и испытаний.

¹ О расценочно-конфликтных комиссиях: постановление НКТ РСФСР от 18.11.1922 // СУ РСФСР. 1922. № 74. Ст. 911.

Во вторую – конфликтную функцию РКК входило урегулирование конфликтов на предприятии или учреждении по выполнению коллективного договора, а также разрешение конфликтов по трудовым договорам – именно эти полномочия могут быть расценены как квазисудебные.

Законодательство (названные Постановление и Положение) ограничивали круг трудовых споров, подведомственных РКК. В полномочия РКК не входили: споры по созданию коллективного договора, отмене его отдельных пунктов, выдвижение условий для включения новых частей в коллективный договор или тарифное соглашение, разрешение дел, образованных при нарушении законов о труде и социальном страховании.

Третья функция деятельности РКК дублировала цель образования РКК – это разработка правил внутреннего распорядка на предприятии.

В целом деятельность РКК остается малоизученной, некоторые моменты о деятельности РКК рассматривались в научных статьях Т.Э. Ханукаевой [1], Г.Г. Бриль [2], С.А. Красильникова [3], О.А. Виноградовой [4], Т.В. Юдиной [5].

Кадровый состав РКК формировался на самом предприятии. В ее состав входили представители от заводского или местного комитета и представители от администрации предприятия или учреждения. Количество представителей было одинаковым и устанавливалось по соглашению сторон, а также образовывалось на равноправных началах, если иное было не определено в коллективном договоре. Таким образом, законодательство применяло диспозитивный метод регулирования кадрового состава РКК на предприятиях всех форм собственности. В больших предприятиях, где имелись цеха и отделения, могли образовываться РКК для обсуждения разбивок работ и должностей по разрядам и проверки норм и сдельных расценок. Осуществляли контроль в крупных предприятиях за деятельностью РКК общезаводские РКК. При этом при формировании РКК использовался метод голосования.

Паритет сторон: трудящихся и администрации подчеркивался правилами председательствования и ведения протокола на заседаниях РКК: стороны избирали одного председателя и одного секретаря от каждой сто-

роны, которые выполняли свои обязанности на заседаниях РКК поочередно от каждой стороны, однако представители одной и той же стороны не могли на одном заседании выполнять функции председателя и секретаря. Этот метод интересен, во-первых, подчеркнутой демократичностью и вниманием к буквальному математическому равенству сторон в ходе процедур разбора конфликтов и решения иных дел, что имеет отсылку к классическим судебным формам, которые устанавливают равенство сторон в судебном процессе; во-вторых, наталкивает на размышление о том, что, несмотря на постулируемые представления об освобожденном труде советских граждан (освобожденном от эксплуатации, несправедливости в его оценке, которые были характерны для трудовых отношений в рамках буржуазной их модели), жизнь и реальные общественные отношения не были свободны от реальных трудовых конфликтов и споров, трудящиеся и администрация не виделись законодателю чем-то целым, представителями трудового народа без разделения на производственную и управленческую функцию).

Заседания РКК проходили открыто (по решению комиссии могли проходить в закрытом режиме). В целом это также характерно для судебной системы, такой подход можно сравнить с заседаниями, проходящими в районных судах. Постановление не содержит конкретного перечня случаев, открытого или закрытого, когда заседание могло происходить закрыто. Стороны имели право пригласить на заседания РКК экспертов или иных специалистов, даже если они не работали на предприятии. Приглашенные лица пользовались совещательным голосом. Данное разрешение давало сторонам право более полно предъявлять доказательства.

Все заявления, поступающие в РКК, рассматривались на заседаниях с ведением протокола и в конце заседания выносилось постановление, которое в обязательном порядке заносилось в протокол, и утверждалось подписями председателя и секретаря. Важной с точки зрения исполнимости, демократичности, возможности представительства интересов сторон была зафиксированная процедура обнародования решений РКК. Все решения после их подписания не позднее двух суток обнародовались (вывешивались)

на предприятии на видном месте. Публичный характер данных постановлений позволял работникам и администрации предприятия, фабрики или завода показать прозрачность деятельности РКК, а также показать рабочим, что их заявления не остаются нерассмотренными и по каждому их заявлению в обязательном порядке принимается решение.

Законодательство устанавливало периодичность и частоту заседаний. Заседания РКК должны были проходить не реже 1 раза в неделю. Если речь шла о конфликтном заявлении в Комиссию, то применялось «ускоренное рассмотрение»: дело должно было быть рассмотрено не позднее суток с момента поступления заявления в РКК.

Вопросы разрешались на заседании РКК либо путем голосования, либо по соглашению сторон. К примеру, рассмотрение вопросов по коллективным договорам или тарифным соглашениям разрешалось комиссией с помощью голосования, и решение принималось принципом большинства голосов, независимо от количества сторон. Однако такие вопросы могли быть союзным органом – профсоюзом, профсоветом или заводоуправлением – в течение суток поставлены на вторичное рассмотрение РКК и разрешались уже по соглашению сторон, а не голосованием.

Вопросы по конфликтным заявлениям и утверждению правил внутреннего распорядка рассматривались в РКК и разрешались только по соглашению сторон, что, по нашему мнению, справедливо с точки зрения принципов демократического судопроизводства и правил конфликтологии, как искусства рассмотрения социальных конфликтов в целом: поскольку конфликты должны регулироваться обеими сторонами и эффективен компромисс, либо необходимо передать конфликт на рассмотрение в вышестоящую структуру (в данном историческом случае: в примирительную камеру или третейский суд). То же самое касается и правил внутреннего распорядка, так как нормальное функционирование на предприятии, в том числе и оптимальные условия труда, должны гарантироваться работникам и устанавливаться только по соглашению сторон.

Материалы по работе РКК в некоторых регионах опубликованы в научных работах. Так, в статье О.А. Черновой указано, что в Курской губернии за год (с 10 февраля 1922

по 10 февраля 1923 гг.) было зарегистрировано 255 крупных трудовых конфликтов. Из них: в РКК было разрешено 68, в губотделах отраслевых профсоюзов – 114, в губернской конфликтной комиссии – 73 [6, с. 190].

Решения, вынесенные РКК и принятые соглашением сторон, были окончательными и обязательны для исполнения сторонами, обжалованию они не подлежали, то есть носили императивный характер. Свобода договора в данной конкретной области гражданских правоотношений, таким образом, была ограничена признанием государства в невозможности изменений или выхода из соглашения. Возможно, данная норма являлась оправданной, поскольку решения, принимаемые по соглашению сторон, носили, во-первых, добровольный характер, и принимались только по обоюдному решению, во-вторых, затрагивали сразу множество людей – коллективы работников и, в связи с этим, должны были носить стабильный характер.

Решения РКК проходили экспертную оценку в НКТ. Если решения РКК противоречили закону, то НКТ в письменной форме уведомляли об этом РКК и выносили предложение о пересмотре своего решения. Если в процессе разрешения конфликта в деле выявлялись признаки уголовного деяния, то комиссия РКК выделяла соответствующие материалы в отдельное производство и незамедлительно направляла их в народный суд для принятия решения.

Деятельность членов РКК производилась в рабочее время и оплачивалась не ниже их среднего заработка за счет предприятия или учреждения, таким образом, может быть квалифицирована как профессиональная деятельность, что также сближает ее с судебной деятельностью.

Важнейшим в статусе РКК было положение о невозможности обжалований их решений, принятых при соглашении сторон. Так, в статье 173 КЗоТ РСФСР указано, что «решения расценочно-конфликтных комиссий обжалованию не подлежат»². Данное положение весьма неоднозначно. С одной стороны, это делает статус РКК «почти судебным», при этом этот «суд» максимально приближен к заявителю, должен руководствоваться демократическими началами и

² Кодекс законов о труде РСФСР // СУ РСФСР. 1922. № 70. Ст. 203.

охватывает, по сути, всех трудящихся. С другой стороны, такое положение ущемляет права работников в том смысле, что вынуждает их пользоваться разрешением конфликтов только в своей собственной среде, состоящей из непрофессионалов-юристов, возможно, в силу сложившихся отношений в коллективе, – предвзятых людей.

В системе нормирования деятельности РКК выявлено разнообразие правовых основ. Так, каждый завод, фабрика или предприятие имело свое положение об РКК, которое в определенной части соответствовало союзному, но в то же время в него входили «общезаводские» положения. Например, при изучении архивных документов в Государственном архиве Тамбовской области была изучена деятельность Рассказовского кожевенного завода. В соответствующем фонде завода сохранилось Положение о РКК³. Данное положение не содержало дату принятия и номер и было атрибутировано работниками архива по дате поступления.

Положение состояло из 5 разделов и 22 статей, что больше рассмотренного выше Постановления 1922 г., которое, в свою очередь, состоит из 4 разделов и 15 статей. Первый раздел включал в себя цели создания РКК, второй – конструкцию РКК, третий раздел – перечень постоянных и непостоянных функций, в четвертый входила «постоянная работа РКК», в нем, как и в Постановлении 1922 г., рассматривалась работа РКК, права ее членов и т. д. Пятый раздел Положения включал нормы о непостоянных функциях РКК (это, в первую очередь, разрешение конфликтов и выработка правил внутреннего распорядка), по сравнению с союзным документом, данные функции входили в основные функции РКК. Как можно заметить, данный факт говорит о противоречии положения завода, фабрики общесоюзному документу.

В состав РКК Рассказовского кожевенного завода входили члены, избранные заводскими комитетами, комслужбами, и утверждались местными органами Всепрофсоюза кожевников сроком на 6 месяцев. Досрочная замена членов допускалась только с одобрения Всепрофсоюза. По положению об РКК в Рассказовском кожевенном заводе заседания РКК

могли происходить только в открытом порядке⁴. Как мы видим, завод сам установил срок деятельности членов РКК, а также определил открытый порядок заседаний. Именно эти нормы принципиально отличают локальное нормотворчество от общесоюзного в этой области.

Исследуя вопросы, разбираемые РКК на Рассказовском кожевенном заводе, можно установить частотность социальных конфликтов и проблем регулирования труда на локальном уровне. Наиболее часто рассматривались заявления об уплате служащим вознаграждения за неиспользованные отпуска, о сверхурочных работах ночью, о повышении разряда жалования, о выдаче недополученной спецодежды, о снижении тарифной ставки, но также были и заявления о неправильном сокращении сотрудников, увольнении.

Так, например, в РКК обратилась с заявлением сотрудница А.И. Звонарева, ее заявление было рассмотрено 7 января 1924 г. на заседании РКК при управлении Рассказовского госкожзавода. На заседании присутствовали: от администрации А.Е. Степанов и Н.Е. Дорохов, от рабочих и служащих – И.Н. Фабричных и П.И. Дружкин, председатель Месткома И.М. Носов. Председателем на заседании выступал Н.Е. Дорохов, секретарем П.И. Дружкин. При заседании составлялся протокол, который имел первый номер.

Форма протокола была стандартизирована и представляла собой таблицу. В первый столбец под названием «Слушали» заносились заявления, притом РКК мог в одном протоколе рассматривать несколько различных заявлений. Во второй столбец под названием «Постановили» входили решения РКК. Так, по заявлению А.И. Звонаревой, было принято решение «Увольнение Звонаревой А.И. признать правильным»⁵.

Притом какие-либо пояснения, основания, особые мнения или пофамильное голосование в протокол не вносились. В конце протокола проставлялись подписи.

Очевидно, что полномочия и функции РКК соответствовали квазисудебным, поскольку рассматривали вопросы об увольнении и о признании законным увольнения, их деятельность в настоящее время можно сравнить с деятельностью районных судов.

³ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-813. Д. 23. Оп. 1. Ед. хр. 2.

⁴ Там же.

⁵ ГАТО. Ф. Р-813. Д. 47. Оп. 1. Ед. хр. 4.

Неполное составление протокола являлось основным недостатком в деятельности РКК и свидетельствовало о халатном отношении членов РКК к своим обязанностям, поскольку протокол составлялся формально, зачастую рабочий, по которому проходило слушание дела, даже не вызывался на рассмотрение и не знал об этом. Решение РКК не содержало ссылку на статью, на основании которой принималось то или иное решение, что также являлось неправильным с юридической точки зрения. Заявитель, либо лицо в отношении которого принималось решение РКК, не знакомился с решением и не ставил подпись в протоколе, что также ставило под сомнение юридическую силу данного решения.

Как правильно отмечено в газете «Еженедельник советской юстиции», «было бы нелишним придание работе членов расценочно-конфликтных комиссий характера выполнения служебных обязанностей и, как следствие этого, наложение на них соответствующих взысканий за небрежное или умышленное невыполнение ими этих обязанностей. Сознание безответственности, без сомнения, большой тормоз в упорядочении работы РКК»⁶.

Как считает Н.М. Прошина: «...с полным основанием можно утверждать, что, несмотря на ошибки и недочеты в деятельности РКК, до середины 1920-х гг. они проводили большую работу в интересах трудящихся. Конфликты разрешались преимущественно на местах и зачастую в пользу рабочих. Со второй половины 1920-х гг. в деятельности РКК проявляется административный уклон, выражающийся в неоправданном затягивании трудовых споров, отсутствием отчетности, низкой квалификацией ее рабочей части» [7, с. 265].

М.П. Пастух писала, что «документы о деятельности РКК свидетельствуют, что комиссии играли важную роль в урегулировании трудовых конфликтов, являлись обязательной первичной третейской организацией, разбиравшей все детали возникновения производственных споров» [8, с. 151].

С.В. Яров положительно оценивает деятельность РКК: «Работники РКК занимались

не столько произнесением агитационных речей с антистачечными призывами, сколько скрупулезной проверкой тарифных расценок и норм выработки – тем самым их позиция становилась более аргументированной в дискуссиях с забастовщиками. С образованием РКК в урегулировании конфликтов стал очевиден переход, правда, не очень быстрый, от импровизации к ритуалу, обусловленному более жесткими правилами и предполагавшему обязательность выполнения решений, хотя это и не фиксировалось в законах» [9, с. 124].

Подводя итоги, можно отметить противоречивость нормирования деятельности расценочно-конфликтных комиссий, которая, с одной стороны, была встроена в систему трудовых отношений, с другой – квалифицируется как квазисудебная, обладающая всеми признаками судебной деятельности по разрешению конфликтов. В целом деятельность РКК можно признать положительной, поскольку внесудебное рассмотрение конфликтов позволяет работникам, а также руководителям предприятий не вступать в судебные тяжбы, а пытаться урегулировать конфликт путем соглашения, то есть мирно и добровольно. РКК – это низшая инстанция, но при этом постоянно действующая на предприятии (в отличие, например, от примирительных камер и третейских судов, которые создавались лишь для разбирательства конкретных конфликтов и персональных случаев) и, таким образом, укореняли и стабилизировали систему квазиправосудия в максимально приближенной к трудящимся форме. Система их деятельности базировалась на принципах демократичности и открытости, хотя нормативная база имела ряд пробелов, которые допускали деформацию этой системы на конкретных предприятиях.

Минусом в деятельности РКК являлось отсутствие инструкции по работе РКК с начала ее деятельности, так как каждый завод, предприятие или фабрика принимали свое положение о деятельности РКК и работали «по своим правилам», все это повлияло на неправильно организованную работу комиссий, составление формальных протоколов, халатное отношение членов РКК к своим обязанностям, необоснованное принятие решений, неподкрепленных законом, заложенные в основу решения мнения комиссии.

⁶ Упорядочение работы расценочно-конфликтных комиссий // Еженедельник Советской юстиции. 1925. № 40. С. 1273-1275.

Список литературы

1. Ханукаева Т.Э. Законодательное регулирование альтернативных способов разрешения трудовых споров о праве в России: исторический анализ // Вестник Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА). 2017. № 10 (38). С. 247-253.
2. Бриль Г.Г. Трудовые конфликты в годы первой пятилетки (1928–1933 гг.): предпосылки возникновения и способы их разрешения // Вестник Костромского государственного университета. 2017. Т. 23. № 1. С. 251-254.
3. Красильников С.А. На изломах трудовой конфликтологии: трудовое право в конце 1920-х гг. // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2018. Т. 26. С. 73-82.
4. Виноградова О.А. Из истории становления института разрешения индивидуальных трудовых споров в России // Управленческое консультирование. 2013. № 3. С. 95-105.
5. Юдина Т.В. Расценочно-конфликтные комиссии на концессионных предприятиях СССР в годы новой экономической политики // *Magistra Vitae*: электронный журнал по историческим наукам и археологии. 2009. № 16 (154). С. 44-48.
6. Чернова О.А. Деятельность профессиональных союзов по разрешению трудовых конфликтов на предприятиях центрального Черноземья в 1920-е годы (по материалам Курской и Воронежской губернии) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2010. № 19 (90). Вып. 16. С. 188-196.
7. Прошина Н.М. Советское трудовое законодательство 20-х годов и профсоюзы (на примере конфликтных ситуаций в уральской металлопромышленности) // Проблемы истории России. Екатеринбург: Волот, 1998. – Вып. 2: Опыт государственного строительства XV–XX вв. С. 260-268.
8. Пастух М.П. Материалы расценочно-конфликтных комиссий промышленных предприятий г. Тюмени в 1921–1929 гг. как исторический источник // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (44). С. 149-151.
9. Яров С.В. Предпосылки конформизма: прекращение забастовок в Петрограде в 1917–1925 гг. // Социологический журнал. 2007. № 2. С. 109-146.

References

1. Khanukayeva T.E. Zakonodatel'noye regulirovaniye al'ternativnykh sposobov razresheniya trudovykh sporov o prave v Rossii: istoricheskiy analiz [Legislative regulation of alternative methods of resolving labor disputes about law in Russia: historical analysis]. *Vestnik Universiteta im. O.E. Kutafina (MGYUA) – Courier of the Kutafin Moscow State Law University (MSAL)*, 2017, no. 10 (38), pp. 247-253. (In Russian).
2. Bril G.G. Trudovyye konflikty v gody pervoy pyatiletki (1928–1933 gg.): predposylki vozniknoveniya i sposoby ikh razresheniya [Labour conflicts during the first Five-Year Plan in the USSR planned economics (1928–1933): prerequisites for creation and ways to resolve them]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik Of Kostroma State University*, 2017, vol. 23, no. 1, pp. 251-254. (In Russian).
3. Krasilnikov S.A. Na izlomakh trudovoy konfliktologii: trudovoye pravo v kontse 1920-kh gg. [On the breaks in labor conflictology: labor law in the late 1920s]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya – The Bulletin of Irkutsk State University. Series History*, 2018, vol. 26, pp. 73-82. (In Russian).
4. Vinogradova O.A. Iz istorii stanovleniya instituta razresheniya individual'nykh trudovykh sporov v Rossii [From history of formation of institute of permission of individual labour disputes in Russia]. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye – Administrative Consulting*, 2013, no. 3, pp. 95-105. (In Russian).
5. Yudina T.V. Rastsenochno-konfliktnyye komissii na kontsessionnykh predpriyatiyakh SSSR v gody no voy ekonomicheskoy politiki [Pricing and conflict commissions at USSR concession enterprises during the years of the new economic policy]. *Magistra Vitae: elektronnyy zhurnal po istoricheskim naukam i arkheologii – Magistra Vitae: An Electronic Journal on Historical Sciences and Archeology*, 2009, no. 16 (154), pp. 44-48. (In Russian).
6. Chernova O.A. Deyatel'nost' professional'nykh soyuzov po razresheniyu trudovykh konfliktov na predpriyatiyakh tsentral'nogo Chernozem'ya v 1920-e gody (po materialam Kurskoy i Voronezhskoy gubernii) [The activities of trade unions in resolving labor conflicts at enterprises of the central Chernozem region in the 1920s (based on materials from the Kursk and Voronezh Governorates)]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya – Scientific Bulletins of the Belgorod State University. Series: History. Political Science*, 2010, no. 19 (90), issue 16, pp. 188-196. (In Russian).

7. Proshina N.M. Sovetskoye трудовое zakonodatel'stvo 20-kh godov i profsoyuzy (na primere konfliktnykh situatsiy v ural'skoy metallopromyshlennosti) [Soviet labor legislation of the 20s and trade unions (on the example of conflict situations in the Ural metal industry)]. *Problemy istorii Rossii. Vyp. 2: Opyt gosudarstvennogo stroitel'stva XV–XX vv.* [Problems of history of Russia. Issue 2: Experience of State Building of 15th – 20th Centuries]. Yekaterinburg, Volot Publ., 1998, pp. 260–268. (In Russian).
8. Pastukh M.P. Materialy rastsenochno-konfliktnykh komissiy promyshlennykh predpriyatiy g. Tyumeni v 1921–1929 gg. kak istoricheskiy istochnik [Materials of rate-conflict committees of industrial enterprises in Tyumen in 1921–1929 as historical source]. *Istoricheskiye, filosofskiyе, politicheskkiye i yuridicheskkiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice.* Tambov, Gramota Publ., 2014, no. 6 (44), pp. 149–151. (In Russian).
9. Yarov S.V. Predposylki konformizma: prekrashcheniye zabastovok v Petrograde v 1917–1925 gg. [Prerequisites for conformism: the cessation of strikes in Petrograd in 1917–1925]. *Sotsiologicheskyy zhurnal – Sociological Journal*, 2007, no. 2, pp. 109–146. (In Russian).

Информация об авторе

Факурдинова Алла Геннадьевна, аспирант, кафедры «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 11.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 08.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 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 11 March 2020
Reviewed 8 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-224-233
УДК 343.8, 1941/1945”

Пенитенциарная система и штрафные воинские части: преступление и искупление вины в период Великой Отечественной войны

Юрий Арсенович РЕЕНТ

ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний России»

390000, Российская Федерация, г. Рязань, ул. Сенная, 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8378-6106>, e-mail: reent2@yandex.ru

The penal system and penal military units: crime and expiation of guilt during the Great Patriotic War

Yuri A. REYENT

Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia

1 Sennaya St., Ryazan 390000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8378-6106>, e-mail: reent2@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены малоизученные аспекты использования лиц, совершивших уголовные преступления, в качестве бойцов и младших командиров на передовой линии фронтов Великой Отечественной войны. Показано изменение правоприменительной практики в начале войны, допускавшей внесудебное освобождение лиц, приговоренных к исполнению наказаний, связанных с лишением свободы. Вторым, наиболее важным направлением исследования стало освещение мероприятий, связанных с учреждением, формированием и деятельностью штрафных рот и батальонов. Обоснована недопустимость недостоверного изображения этих процессов в литературе и кинематографе. Одной из основных целей публикации является активизация внимания научного сообщества и рядовых читателей на проблемы взаимосвязи проводившихся в военный период преобразований элементов исправительно-трудовой системы, находящихся в подчинении как НКВД СССР, так и Наркомата обороны СССР. Акцентируется внимание на необходимость более детального освещения деятельности штрафных частей и подразделений. В результате анализа архивных материалов, мемуаров и публикаций в средствах массовой информации сделан вывод, что применявшаяся практика снижения уровня уголовной ответственности по ряду составов преступлений, сочетавшаяся с привлечением осужденных к непосредственному участию в боевых действиях, сыграла позитивную роль в деле защиты Отечества.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; внесудебное освобождение заключенных; штрафные батальоны; штрафные роты; штрафные батальоны

Для цитирования: Реент Ю.А. Пенитенциарная система и штрафные воинские части: преступление и искупление вины в период Великой Отечественной войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 224-233. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-224-233

Abstract. We consider the little-studied aspects of the use of persons who committed criminal offences as fighters and junior commanders on the front lines of the Great Patriotic War. We show the change in law enforcement practice at the beginning of the war, which allowed for the extrajudicial release of persons sentenced to penalties related to imprisonment. The second important area of research was the coverage of events related to the establishment, formation and activities of penal companies and battalions. We substantiate the inadmissibility of unreliable images of these processes in literature and cinema. One of the main goals of the study is to increase the interest of the scientific community and ordinary readers to the problems of the relationship held in the military transformations period of the elements of corrective labor system, subordinated to the

People's Commissariat for Internal Affairs of the USSR and People's Commissariat of Defense of the USSR. Attention is focused on the need for more detailed coverage of the activities of penal units and subdivisions. As a result of the analysis of archival materials, memoirs and publications in the mass media, we come to the conclusion that the practice of reducing the level of criminal responsibility for a number of crimes, combined with attracting convicts to direct participation in hostilities, played a positive role in the protection of the Fatherland.

Keywords: Great Patriotic War; extrajudicial release of prisoners; penal battalions; penal companies; assault battalions

For citation: Reyent Y.A. Penitentsiarnaya sistema i shtrafnyye voinskiye chasty: prestupleniye i iskupleniye viny v period Velikoy Otechestvennoy voyny [The penal system and penal military units: crime and expiation of guilt during the Great Patriotic War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 224-233. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-224-233 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Оценивая актуальность избранной темы, следует учитывать, что наступивший год для россиян важен как юбилейный. Чествование 75-летия победы в Великой Отечественной войне является прекрасным поводом, чтобы вспомнить многое из того, что современное поколение не только не пережило, но и зачастую даже и не может себе отчетливо представить.

Степень разработки проблем, связанных с внесудебным освобождением заключенных и деятельностью штрафных войсковых подразделений в военный период, по-прежнему остается недостаточной. Долгое время авторы научных исследований по ряду причин старались обходить эту тему стороной. Только в разгар горбачевской «перестройки» на волне «гласности» было принято решение о снятии грифа секретности с материалов о штрафбатах и заградотрядах. Этот запрет регулировался пунктом 14 Правил по сохранению военной тайны в печати Красной Армии, утвержденных приказом заместителя наркома обороны СССР № 034 от 15 февраля 1944 г.¹ В художественной литературе долгое время появлялись, как правило, лишь краткие упоминания об отдельных эпизодах и событиях, но и они «приправлены» значительной долей вымысла. А потребность в достоверных сведениях достаточно велика не только в теоретическом плане. Морально-этические аспекты также должны учитываться в исторических изысканиях.

Объектом исследования здесь выступают общественные отношения по поводу использования в боевых действиях лиц, осужденных за совершенные преступления. Субъектом исследования стали собственно штрафные роты и батальоны, существовавшие в годы Великой Отечественной войны. Цель представленной работы заключается в том, чтобы не только приоткрыть малоизвестные страницы истории и конкретную специфику действий штрафных подразделений Красной Армии, но и охарактеризовать распространенные штампы и заблуждения, сложившиеся в общественном сознании. Представленные факты и события могут помочь в формировании обоснованного мнения о роли и месте воинских подразделений, укомплектованных лицами, осужденными за совершение преступлений.

Подготовка исследования потребовала известных усилий в поиске достоверных и доступных нормативно-правовых источников. К первой группе из них следует отнести немногочисленные основополагающие законодательные и подзаконные акты. В их числе Приказ народного комиссара обороны СССР И.В. Сталина № 227 от 28 июля 1942 г.², Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об освобождении от наказания осужденных по некоторым категориям преступлений» от 12 июля 1941 г.³, Приказ народного комиссара обороны СССР № 298 от 28 сентября

¹ Русский архив: Великая Отечественная. Т. 13 (2-3). Приказы народного комиссара обороны СССР: 1943–1945 гг. М.: ТЕРРА, 1997. С. 251.

² Приказ народного комиссара обороны Союза ССР № 227 от 28 июля 1942 г. // Военно-исторический журнал. 1988. № 8. С. 73-75.

³ Протоколы заседаний Политбюро ЦК РКП(б) и ВКП(б) VII–XVII созывов // Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 17. Оп. 3. Д. 1041.

1942 г.⁴ и др. К слову, в зарубежных публикациях удалось отыскать обзоры в основном только приказа И.В. Сталина, названного в народе «Ни шагу назад» [1].

Базу второй группы источников составила делопроизводственная документация, часть которой почерпнута из фондов Российского государственного военного архива, Российского государственного архива социально-политической истории, сборников документов и специализированных интернет-сайтов. Они включают в себя постановления Государственного комитета обороны, приказы, отчеты Наркомата обороны и НКВД СССР, циркулярные письма и распоряжения, а также отчетную документацию рассматриваемых ведомств и учреждений. Правда, стоит отметить, что до сих пор ограничен доступ, например, к фонду 1665 Центрального архива Министерства обороны РФ, где хранятся практически все уголовные дела лиц, направленных в штрафные части, или к фонду 14 Центрального архива ФСБ РФ и др.

Безусловно, важное место составляют научные и мемуарные публикации, которые в той или иной мере затрагивают освещаемую проблему. Интерес к ней со стороны исследователей изначально проявился в период, последовавший после «перестройки» [2; 3]. Но, образно выражаясь, это были лишь первые робкие шаги. Основная часть авторов таких публикаций активизировалась только на излете первого десятилетия XXI века. Среди них можно назвать книги М.И. Сукнева «Записки командира штрафбата. Воспоминания комбата. 1941–1945» (М., 2006)⁵, В. Телицына «Мифы о штрафбатах» (М., 2010), добрую дюжину разноплановых статей. В последние годы также появляются литературные исследования, такие как «Штрафники умирают молча» (М., 2011) Р. Кожухарова или «Штрафбаты Великой Отечественной» (М., 2017) В.О. Дайнеса и др. Но особого внимания заслуживают труды двух авторов.

Первый из них – генерал-майор Александр Васильевич Пыльцын, опубликовав-

ший уже более пяти книг на эту тематику. В 2003 г. вышел из печати его «Штрафной удар, или как офицерский штрафбат дошел до Берлина», в 2008 г. – «Правда о штрафбатах», в 2016 г. – «Штрафбат. Наказание, искупление», в 2017 г. – «Командир роты офицерского штрафбата свидетельствует». Их смело можно отнести к мемуарной литературе, но по факту – это вариации лишь одной книги. Второй же автор – Юрий Викторович Рубцов, исследует означенные проблемы как профессиональный ученый-историк. Из-под его пера вышел ряд интересных статей: «Кому – до ордена, ну а кому – до «вышки»» (Геополитика и безопасность. 1996. № 4), ««Дать возможность искупить кровью...»: Штрафные части РККА в годы Великой Отечественной войны» [4, с. 355–366] и др., а также отдельные книги: «Штрафники Великой Отечественной. В жизни и на экране» (М., 2007), «Штрафники не кричали: «За Сталина!»» (М., 2012). Под его руководством А.В. Морозом подготовлена первая диссертация по обсуждаемой теме [5].

Появляются и сборники рассекреченных документов, среди которых можно встретить интересующие нас материалы. В частности, благодаря изысканиям Г.Ф. Кривошеева, В.М. Андроникова, П.Д. Бурикова и В.В. Гуркина увидело свет справочное издание «Великая Отечественная без грифа секретности. Книга потерь» (М., 2009. 350 с.). Тем не менее никто не возьмется утверждать, будто обозначенная в статье проблема разработана в должной мере. Есть уверенность, что она представляет интерес не только в научных кругах, но и среди широкой общественности.

ОПИСАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Где-то в 2005 г. автору этих строк довелось участвовать в одной из программ Центрального телевидения, посвященной поднятой теме. Поводом для встречи стало обсуждение прошедшего на телеэкранах российского сериала по роману Эдуарда Володарского «Штрафбат». Фильм вызвал большой зрительский интерес, но одновременно и большое число нареканий из-за комплекса исторических несоответствий. Так, по мнению недавно ушедшего в мир иной генерала армии Махмута Гареева, бывшего тогда пре-

⁴ Приказ народного комиссара обороны СССР «Положение о штрафных батальонах действующей армии» № 298 от 28 сентября 1942 г. URL: <http://www.faito.ru/oboznik/Mater/prik298.html> (дата обращения: 26.01.2020).

⁵ Далеко не все материалы, представленные в этой книге, нашли документальное подтверждение.

зидентом Академии военных наук, в фильме не только допущено множество неточностей и очевидных ошибок, но и в целом представлена идеологически сомнительная концепция. В частности, он оценил ее как некий политический заказ, цели которого – «вдолбить в головы современной молодежи, что Победу ковали не маршалы Жуковы и рядовые Матросовы, а уголовники, и тем самым если не умалить, то определенным образом принизить ее значение в умах нынешнего поколения» [6]. Отчасти с этим можно согласиться, но справедливости ради стоит отметить, что названный им Александр Матросов как раз и был таким уголовником, прибывшим из Уфимской детской трудовой колонии № 2 УНКВД Башкирской АССР. Мы же полагаем, что жизнь многообразна в своих проявлениях, и не стоит замалчивать события, портящие «парадный строй».

Другой вопрос о донесении до читателя, зрителя, рядового обывателя исторической правды. В беседе с артистом Юрием Степановым, игравшим в фильме одну из главных ролей – бывшего вора в законе, а затем командира роты штрафбата Антипа Глымова, выяснилось, что создатели ленты и не ставили перед собой приоритета достоверности. Преобладала концепция – «я художник, я так вижу». Режиссер фильма Николай Досталь подтверждал, что военных консультантов и историков намеренно не привлекали при подготовке фильма. Эмоциями наполнялись в ходе бесед с очевидцами событий, штрафниками. Правда, тут же себе противоречил, заявляя: «Однако фильма они не увидели, потому что... к моменту, когда фильм уже был готов, никого из них в живых уже не было»⁶.

Как выясняется, это тоже не совсем соответствовало действительности. Так, например, на обсуждение в студию был приглашен бывший «штрафник» Николай Чернов, позже дослужившийся до звания «полковник», ставший кандидатом военных наук. По телемосту организаторы передачи связались и с бывшим командиром взвода штрафбата Александром Черенковым. Спустя какое-то время в наше поле зрения попали видеоинтервью многих из проходивших служ-

бу в штрафбатах. Среди них были в прошлом командир такой воинской части полковник Дмитрий Дебольский и командир роты Александр Пыльцев, «штрафники» Владимир Кантовский и Виталий Ульянов, ушедший на пенсию генерал-майором, и мн. др.⁷. Казалось бы, они являлись представителями разных «полюсов», но зачастую выражали схожие мнения, именно поэтому сопоставление их взглядов и оценок особенно интересно.

Дисциплинарные части, куда направляли совершивших преступления военнослужащих, существовали до начала Великой Отечественной войны, имеются они и сегодня. Дисциплинарные батальоны в Красной Армии были восстановлены в 1940 г., позже их преобразовали в штрафные батальоны. В частности, создатель воздушно-десантных войск В.Ф. Маргелов в ту пору также проходил службу в качестве командира 15-го отдельного дисциплинарного батальона⁸. Но обратимся к фактам.

Уделим внимание сложившейся в начале войны практике сокращения числа лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Органам прокуратуры и милиции было дано распоряжение о закрытии производства дел, предполагаемые наказания за которые имели бы санкции в виде направления в колонии сроком до 1 года, либо на исправительные работы⁹. Суды нередко в качестве альтернативы уголовному наказанию предлагали направление на службу в вооруженные силы. Всего лишь за полгода до начала войны число заключенных в стране сократилось почти вдвое: от 2,3 до 1,2 млн «сидельцев». Полагая, значительную роль в этом сыграли уроки советско-финского конфликта. Позже этот процесс только усилился. С целью компенсации неожиданно больших боевых потерь личного состава с июня по декабрь 1941 г. на фронт были направлены порядка 420 тыс. заключенных, получивших досрочное освобождение.

⁷ Штрафбат: Подвиг по приговору. URL: <https://youtube/qtQb9cpN9DU> (дата обращения: 19.01.2020).

⁸ Маргелов Василий Филиппович. Биография. URL: ru.wikipedia.org/wiki/Маргелов_Василий_Филиппович (дата обращения: 09.02.2020).

⁹ Протоколы заседаний Политбюро ЦК РКП(б) и ВКП(б) VII–XVII созывов // Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 17. Оп. 3. Д. 1041. С. 126.

⁶ Кинорежиссер Николай Досталь: Мы полгода провели в окопах // Труд: общественно-политическая газета. 2004. 14 окт.

12 июля 1941 г. под грифом «Без публикации» вышел Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об освобождении от наказания осужденных по некоторым категориям преступлений», где определялись группы заключенных, которых следовало незамедлительно отпустить на свободу. К их числу относили:

«а) осужденных по Указам Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня и 10 августа 1940 г. (кроме злостных хулиганов и рецидивистов);

б) осужденных за маловажные бытовые преступления, имеющих остаток срока наказания менее года;

в) осужденных беременных женщин и женщин с малолетними детьми (кроме осужденных за контрреволюционные преступления, бандитизм и рецидивисток);

г) осужденных за нарушение дисциплины и самовольный уход из училища (школы) учащихся ремесленных и железнодорожных училищ и школ ФЗО»¹⁰.

Секретным циркулярным письмом Прокуратуры СССР, НКВД СССР и Наркомюста СССР от 27 ноября 1941 г. «О категориях заключенных и порядке их освобождения согласно Указа Президиума Верховного Совета СССР от 24 ноября 1941 г.» этот перечень был расширен на всю территорию страны и дополнен такими категориями заключенных, как бывшие военнослужащие, осужденные за незначительные преступления; нетрудоспособные инвалиды, пожилые люди, имевшие остаток срока менее 3 лет¹¹. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 12 августа 1941 г. «Об освобождении военнослужащих из дисциплинарных батальонов» полномочиями военных советов фронтов, округов и флотов стало возможно освобождать штрафников из дисциплинарных батальонов с направлением их «в действующие части Красной Армии и Военно-

Морского Флота за исключением тех из них, которые будут признаны военными советами неблагонадежными и вредными для фронта» (цит. по [7, с. 50]).

В декабре того же года к ним добавили еще ряд категорий заключенных. Если впоследствии они отличились в боевых действиях, то судимость с них снималась полностью (цит. по [7, с. 129]). Специальным постановлением Государственного комитета обороны в 1942 г. освободили из-под стражи с направлением в штрафные батальоны 157 тыс. заключенных, находившихся в лагерях ГУЛАГа [8, с. 4]. Следует заметить, что содержание термина «штрафные батальоны» приобрело совершенно новое значение после объявления Приказа народного комиссара обороны СССР И.В. Сталина № 227 от 28 июля 1942 г.

Этот документ обязывал формировать в каждом из фронтов от 1 до 3 штрафбатов численностью 800 человек каждый. Туда предлагалось направлять «средних и старших командиров и соответствующих политработников всех родов войск, провинившихся в нарушении дисциплины по трусости или неустойчивости, и поставить их на более трудные участки фронта, чтобы дать им возможность искупить кровью свои преступления против Родины»¹². Помимо этого, в каждой армии учреждались от 5 до 10 штрафных рот наполняемостью 150–200 человек рядового и младшего командного состава.

26 сентября 1942 г. Приказом наркома обороны СССР № 298 были объявлены положения о штрафных батальонах и штрафных ротах, а также их штаты. Важно отметить, что «штрафники» относились к переменному составу. Должности командиров взводов, политруков и выше могли занимать только офицеры постоянного состава. Учитывая особые условия службы, месяц штрафбата или штрафроты при назначении пенсии засчитывали им за шесть месяцев, сроки выслуги в званиях сокращались наполовину¹³. Штатные полномочия у них также были выше, чем в обычных подразделениях.

¹⁰ Протоколы заседаний Политбюро ЦК РКП(б) и ВКП(б) VII–XVII созывов // Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 17. Оп. 3. Д. 1041. С. 126–127.

¹¹ Центральный архив ФСБ РФ. Ф. 3. Оп. 9. Д. 1331. Л. 53–57. Цит. по URL: <https://stalinism.ru/po-zakonam-voennogo-vremeni/tsirkulyarnoe-pismo-prokuratury-sssr-nkvd-sssr-narkomyusta-sssr-o-kategoriyakh-zaklyuchennykh-i-poryadke-ikh-osvobozhdeniya-soglasno-ukaza-prezidiума-verkhovnogo-soveta-sssr-ot-24-noyabrya-1941-g.html> (дата обращения: 21.12.2019).

¹² РГОВА (Российский государственный военный архив). Ф. 4. Оп. 12. Д. 105. Л. 126–127.

¹³ Положение о штрафных батальонах действующей армии. URL: <http://www.faito.ru/oboznik/Mater/prik298.html> (дата обращения: 22.12.2019).

Так, командир штрафбата пользовался дисциплинарной властью командира дивизии.

Сложнее была организационно-штатная работа со штрафниками. Как уже отмечалось, в штрафные батальоны направлялись осужденные из числа среднего и старшего командного, политического и начальствующего состава, предварительно разжалованные в рядовые. Все награды временно изымались. Лица переменного состава, назначенные на должности младших командиров, могли получить звания от ефрейтора до сержанта. Им выплачивалось соответствующее должностное денежное содержание.

Переменный состав штрафных рот формировался из рядовых бойцов и младших командиров всех родов войск. Любопытно, но в Положении о штрафных ротах не делается упора на совершенные ими преступления. Напротив, говорится лишь о том, что важнейшей задачей таких подразделений является предоставление возможности *«провинившимся в нарушении дисциплины»* кровью искупить свою вину отважной борьбой с врагом. Предположим, что в их число могли попасть военнослужащие, направленные в штрафную роту приказом по дивизии (бригаде), что было маловероятно. Но лица, направленные туда по приговору военного трибунала, безусловно, совершили преступные деяния, а не нарушения дисциплины.

Общими для штрафников как в батальонах, так и в ротах были положения: право командиров применить расстрел на месте в случаях неповиновения, попытки побега и др.; досрочное освобождение за боевое отличие; за особо выдающееся боевое отличие могли предоставить к награде; при получении серьезного ранения в бою исполнение наказания прекращалось. По смыслу приказа, они должны быть восстановлены в звании и всех правах, направлены на лечение. На практике нередко восстановление в правах происходило только после направления в строевую часть. Семьям погибших назначалась пенсия не как штрафникам, а по последней должности до осуждения.

Представители постоянного (командного) состава таких подразделений по поводу эффективности участия штрафников в боевых действиях утверждали, что наблюдалось явное расслоение. Так, лишённые званий и наград бывшие офицеры, как правило, были

заинтересованы в своей скорейшей реабилитации, а поэтому редко нарушали воинскую дисциплину, старались проявить в бою инициативу и решительность. Осужденные же к пребыванию в «солдатских» штрафных ротах нередко в бой не рвались, стремились получить легкое ранение, чтобы после госпиталя возвратиться в обычные, нередко тыловые войсковые части. Безусловно, речь идет не о большинстве, но все же о заметной части штрафников. Определенную роль здесь сыграло направление в штрафные роты условно-досрочно освобожденных заключенных лагерей и колоний. Но и среди них было немало бойцов, проявивших настоящий героизм.

В ряде публикаций встречается утверждение, что уголовники никогда «не направлялись для отбытия наказания в офицерские штрафные батальоны – только в штрафные роты как рядовые, сержанты и разжалованные Трибуналом офицеры»¹⁴. В целом с этим можно согласиться, но следует учесть, что среди разжалованных офицеров все же встречались уголовники, которые попадали в офицерские штрафбаты. Как вспоминает в прошлом командир подразделения такой части А.В. Пыльцын: «А у меня в роте уже было несколько таких «условно освобожденных» из тюрем и лагерей. Одного из них, еще сравнительно молодого, не сильно исхудавшего (был в лагере близок к кухне), но уже давно не державшего в руках оружия, я пожалел и назначил поваром ротной походной кухни. Меня тогда почему-то не смутили его руки, до локтей исписанные темно-синими узорами татуировки, и некоторые его тюремно-лагерные замашки и жаргон» [9, с. 359]. Но когда командир решил перевести его в боевой взвод, то услышал недвусмысленный намек: «Ладно, капитан, увидим, кого первая пуля догонит». «Бывшие» уголовники с богатым криминальным прошлым практически всегда и везде несли в себе потенциальную угрозу окружающим, хотя на поле боя нередко проявляли бесстрашие и отвагу.

Надо заметить, что в число штрафников попадали и достаточно высокопоставленные военнослужащие. Например, только с начала августа до конца 1942 г. в составе I-го от-

¹⁴ Штрафбат, как он есть, а не как показывают // Военное обозрение. 2013. 2 февр. URL: <https://topwar.ru/2234-shtrafbat-kak-on-est-a-ne-kak-pokazyvayut.html> (дата обращения: 09.02.2020).

дельного штрафного батальона Сталинградского фронта¹⁵ в качестве переменного состава проходили службу 12 командиров полков, военком танковой бригады, военком дивизии, начальник политотдела стрелковой бригады, начальник штаба танковой бригады, начальник штаба дивизии, не говоря уж о менее значимых командирах, интендантах и политработниках [5, с. 18]. Представляется любопытным, что, помимо батальонов и рот, некоторое время на правах штрафного действовал 214-й кавалерийский полк. Поводом такого преобразования стала утеря Боевого знамени части. Согласно уставу, полк должны были расформировать, но обстановка требовала срочных действий, а не соблюдения формальностей. И все же это исключительный случай.

В отличие от многих исследователей А.В. Мороз утверждает, что к концу войны штрафных частей не становилось меньше: «По мере освобождения советской территории от оккупантов число штрафных формирований не сокращалось, а увеличивалось: в апреле 1944 г. в составе общевойсковых армий было 199 отдельных штрафных рот, а в сентябре того же года 301 – на 102 больше. В апреле 1944 г. в составе фронтов было 11 отдельных штрафных батальонов, а в сентябре – 13 (прибавились 38-й и 39-й ОШБ)» [5, с. 10].

До сих пор имеется много разночтений по поводу того, сколько же человек прошло через штрафные подразделения в годы Великой Отечественной войны. Чаще всего называют цифру – 427910 [10, с. 140]. Однако важно понимать, что в данном случае речь идет только о военнослужащих, осужденных военным трибуналом к лишению свободы, а порой – и к высшей мере наказания, но в виде отсрочки направленных в штрафные подразделения. Категории военнослужащих, напрямую направляемые в такие части, здесь не учтены. Что же касается осужденных, содержащихся в подразделениях ГУЛАГа, то порядка 975 тысяч из них были направлены на фронт [11, с. 231]. Особо подчеркнем, что некоторая и достаточно значимая часть условно освобожденных также попали в штрафные роты. С сожалением можно констатировать, что точной статистики по данному контингенту в настоящее время нет.

По прошествии многих десятилетий со времени описываемых событий возвратимся к оценкам поднятой проблемы в литературе и кинематографе. Особо выделим мнение создателей фильма «Штрафбат», утверждавших, будто о штрафниках «говорить не любят, их могилы неизвестны или безымянны. Штрафников, как пушечное мясо, бросали на самые опасные, самые неприступные участки обороны немцев. Выбора у них не было – впереди их косили немцы, сзади – заградительные отряды НКВД, специально созданные для того, чтобы стоять за штрафными частями и останавливать их пулеметным огнем»¹⁶. Во-первых, уточним, что заградительные отряды создавались не силами НКВД, а Наркоматом обороны СССР. В их задачи входила не столько борьба с дезертирами, сколько обезвреживание диверсантов и агентуры противника в прифронтовой зоне.

Ну и, во-вторых, интерес к этой проблеме никогда не исчезал. Проявлялся он на разном уровне – не только научном, но и бытовом, литературно-художественном. По мотивам рассматриваемой проблемы пишут книги, слагают стихи. Полагаем, всем известны строки песни В.С. Высоцкого «В прорыв идут штрафные батальоны». Десятки авторов коснулись этой темы с позиций беллетристики и исторического романа. Назовем лишь несколько книг: «Я дрался в штрафбате. Искупить кровью» А. Дробкина и Г. Койфмана, «Штрафбат. Приказано уничтожить» А. Орлова, «Последний вираж штрафбата» А. Кроткова... И все же однозначно стоит согласиться с тем, что тема участия осужденных и штрафных частей в боевых действиях далеко не исчерпана. Она заслуженно требует внимания нового поколения исследователей. Подчеркну, не праздных графоманов, последователей упрощенного жанра “people's history”, а серьезных ученых.

В отличие от предполагаемых событий, показанных в некоторых публикациях и фильмах, командный состав уровня от командира взвода и выше назначался исключительно из боевых офицеров, не имевших судимость. Имело место существенное отличие в статусе осужденных, желавших из испра-

¹⁵ С 25 ноября 1942 г. он был переименован в 8-й ОШБ Донского фронта.

¹⁶ Кинорежиссер Николай Досталь: Мы полгода провели в окопах // Труд: общественно-политическая газета. 2004. 14 окт.

вительно-трудовых учреждений уйти на фронт. Для уголовных преступников такой переход в первые годы войны был облегчен. Что же касается осужденных по «политической» 58-й статье Уголовного кодекса, то этот путь для них был полностью исключен: только лагерная или тюремная зона. По тем же идеологическим причинам никакие священнослужители, – осужденные или вольные, – не могли благословлять штрафников перед боем. В чем-то аналогичные задачи выполняли штатные политработники. Все контакты с представителями внешнего мира по возможности исключались. Именно поэтому расположение штрафных подразделений в населенных пунктах запрещалось.

Важно учитывать, что офицеры, находившиеся на оккупированных врагом территориях, будь это плен или просто окружение, в штрафные части не направлялись. После длительного нахождения в проверочно-фильтрационных лагерях, если удалось доказать, что не было попыток измены Родине, их могли направить в штурмовые батальоны. К 25 августа 1943 г. из переменного командно-начальствующего состава спецлагерей НКВД СССР были созданы первые 4 отдельных штурмовых стрелковых батальона численностью по 927 человек каждый, предназначенные «для использования на наиболее активных участках фронта»¹⁷. Поскольку они не были осуждены трибуналом, то формально офицерских званий не лишались, но в документах ставилась запись, например, «красноармеец-капитан», а на униформе носили погоны рядовых. Условия службы там были ничуть не легче, чем в штрафбатах. Считалось, что срок нахождения в таких частях для переменного состава определялся в 6 месяцев, но реально при постоянном нахождении в боях на линии фронта большинству делали перевод в строевые части после 2 месяцев. Процент выбытия из части по ранению или в связи с гибелью был чрезвычайно высок. В 1944 г. учредили 18 новых штурмовых батальонов, 1945 г. – еще 7. Общая числен-

ность прошедших через них офицеров до сих пор не просчитана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно подвести определенные итоги. Очевидно, что вопросы, связанные с направлением на фронт вместо лагерей и колоний ГУЛАГа осужденных, совершивших преступления малой и средней тяжести, обсуждались и даже находили свою реализацию задолго до выхода Приказа наркома обороны Союза ССР № 227 от 28 июля 1942 г. Именно поэтому численность освобожденных из мест заключения с последующим направлением на фронт значительно превышает количество лиц, направленных для искупления своей вины за совершенные преступления в штрафные роты и батальоны.

Деятельность государственных органов по мобилизации «оступившихся» граждан для их исправления посредством не трудового воспитания, а участия в защите Родины целесообразно подразделить на три этапа. Первый из них оформился с начала 1941 г. и связан с «разгрузкой» мест лишения свободы, входивших в состав НКВД СССР. В рамках этой публикации для нас наибольший интерес представляет второй этап, простиравшийся с июля 1942 по середину 1944 г., после чего было принято решение о резком сокращении направления на фронт граждан, осужденных за совершенные преступления. Ну и наконец, третий этап охватывает завершающую фазу Великой Отечественной войны. Казалось бы, потребность в штрафных формированиях в составе Вооруженных Сил СССР сокращалась, требовались рабочие руки для восстановления народного хозяйства, но количество штрафных рот и батальонов возросло.

В результате анализа архивных материалов, мемуаров и публикаций в средствах массовой информации можно прийти к выводу, что практика замены уголовного наказания, связанного с содержанием в местах заключения НКВД СССР, на привлечение осужденных к непосредственному участию в боевых действиях как в составе общевойсковых подразделений, так и в составе штрафных воинских частей сыграла позитивную роль в деле защиты Отечества. В то же время важно понимать, что имеющие место попытки иска-

¹⁷ Приказ народного комиссара обороны СССР № Орг/2/1348 от 1 августа 1943 г. командующим войсками Московского, Приволжского и Сталинградского военных округов о формировании отдельных штурмовых стрелковых батальонов // Центральный архив Министерства обороны. Ф. 3. Оп. 11566. Д. 13. Л. 210. Цит. по: URL: <https://history.wikireading.ru/4032> (дата обращения: 10.02.2020).

жения реальных событий необходимо пресекать, но не чисто административными методами, а убедительными историческими фактами. Генерал-майор в отставке А.В. Пыльцин в своих мемуарах призывает сберечь историю тех героических лет, поскольку сегодня она «порой бессовестно, тенденциозно искажается, извращается некоторыми, с позволения сказать, «историками», писателями, да и

просто временщиками, стремящимися на сенсационной полуправде нажать капиталы в буквальном и переносном смысле этого слова» [9, с. 6]. На наш взгляд, такое мнение участника Великой Отечественной войны, в прошлом – командира роты штрафбата, представляется своевременным и обоснованным в полной мере.

Список литературы

1. Робертс Дж. Победа под Сталинградом. Битва, которая изменила историю / пер. с англ. М.Ю. Мягкова. М.: УРСС; Едиториал УРСС, 2003. 175 с.
2. Лащенко П.Н. Продиктован суровой необходимостью // Военно-исторический журнал. 1988. № 8. С. 76-78.
3. Крикунов В.П. Штрафники // Военно-исторический журнал. 1990. № 6. С. 59-67.
4. Рубцов Ю.В. «Дать возможность искупить кровью...»: Штрафные части РККА в годы Великой Отечественной войны // 65 лет Великой Победы: в 6 т. / под общ. ред. С.Е. Нарышкина, А.В. Торкунова. Т. 2: Вставай, страна огромная. М.: МГИМО – Университет, 2010. С. 355-366.
5. Мороз А.В. Штрафные части Красной Армии в 1942–1945 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Мытищи, 2019. 24 с.
6. Еленский О. Какую «правду» ищут «Штрафбат» и «Курсанты» // Независимая газета. 2005. 4 февр.
7. Приказы народного комиссара обороны СССР: 22 июня 1941 г. – 1942 г. / сост. А.М. Барсуков и др. М.: Терра, 1977. Т. 13 (2-2). 448 с.
8. Реент Ю.А. Забыть такое не дано // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2010. № 5 (96). С. 2-8.
9. Пыльцин А.В. Главная книга о штрафбатах. 3-е изд., доп. и испр. М.: Яуза; Эксмо, 2009. 512 с.
10. Гриф секретности снят: Потери Вооруженных сил СССР в войнах, боевых действиях и военных конфликтах: Статистическое исследование / под общ. ред. Г.Ф. Кривошеева. М.: Воениздат, 1993. 415 с.
11. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России / под общ. ред. Г.А. Корниенко. 2-е изд., перераб. и доп. Рязань: Академия ФСИН России, 2013. 428 с.

References

1. Roberts J. *Pobeda pod Stalingradom. Bitva, kotoraya izmenila istoriyu* [Victory at Stalingrad. The Battle that Changed the Story]. Moscow, URSS, Editorial URSS, Publ., 2003, 175 p. (In Russian).
2. Lashchenko P.N. *Prodiktovan surovoy neobkhodimost'yu* [Dictated by severe necessity]. *Voyenno-istoricheskij zhurnal* [Military Historical Journal], 1988, no. 8, pp. 76-78. (In Russian).
3. Krikunov V.P. *Shtrafniki* [Penalized Soldiers]. *Voyenno-istoricheskij zhurnal* [Military Historical Journal], 1990, no. 6, pp. 59-67. (In Russian).
4. Rubtsov Y.V. «Dat' vozmozhnost' iskupit' krov'yu...»: *Shtrafnyye chasti RKKA v gody Velikoy Otechestvennoy voyny* ["Give an opportunity to redeem with blood...": Penalty units of the Workers' and Peasants' Red Army during the Great Patriotic War]. In: Naryshkin S.E., Torkunov A.V. (gen. eds.). *65 let Velikoy Pobedy: v 6 t. T. 2: Vstavay, strana ogromnaya* [65 Years of the Great Victory: in 6 vols. Vol. 2: Stand Up, Enormous Country]. Moscow, Moscow State Institute of International Relations Publ., 2010, pp. 355-366. (In Russian).
5. Moroz A.V. *Shtrafnyye chasti Krasnoy Armii v 1942–1945 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Penal Units of the Red Army in 1942–1945. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Mytishchi, 2019, 24 p. (In Russian).
6. Elenskiy O. Kakuyu «pravdu» ishchut «Shtrafbat» i «Kursanty» [What kind of “truth” are the “Penal battalion” and “Cadets” looking for]. *Nezavisimaya gazeta*, 2005, February, 4th. (In Russian).
7. Barsukov A.M. et al. (compilers). *Priказы narodnogo komissara oborony SSSR: 22 iyunya 1941 g. – 1942 g.* [Orders of the People's Commissar of Defense of the USSR: June 22, 1941–1942]. Moscow, Terra Publ., 1977, vol. 13 (2-2), 448 p. (In Russian).
8. Reynt Y.A. *Zabyt' takoye ne dano* [To forget this is not given]. *Vedomosti ugovolno-ispolnitel'noy sistemy* [News of Penal System], 2010, no. 5 (96), pp. 2-8. (In Russian).

9. Pylytsyn A.V. *Glavnaya kniga o shtrafbatakh* [Main Book on Penal Battalions]. Moscow, Yauza, Eksmo Publ., 2009, 512 p. (In Russian).
10. Krivosheyev G.F. (gen. ed.). *Grif sekretnosti snyat: Poteri Vooruzhennykh Sil SSSR v voynakh, boyevykh deystviyakh i voyennyykh konfliktakh: Statisticheskoye issledovaniye* [Secrecy Bar Removed: Losses of the USSR Armed Forces in Wars, Operations and Military Conflicts: Statistical Study]. Moscow, Voenizdat Publ., 1993, 415 p. (In Russian).
11. Korniyenko G.A. (gen. ed.). *Istoriya ugolovno-ispolnitel'noy sistemy i organov yustitsii Rossii* [History of the Penal System and the Justice System of Russia]. Ryazan, The Academy of the FPS of Russia Publ., 2013, 428 p. (In Russian).

Информация об авторе

Реент Юрий Арсенович, доктор исторических наук, профессор кафедры философии и истории, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Рязань, Российская Федерация. E-mail: reent2@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8378-6106>

Поступила в редакцию 17.02.2020 г.
Поступила после рецензирования 16.03.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Yuri A. Reynt, Doctor of History, Professor of Philosophy and History Department, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russian Federation. E-mail: reent2@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8378-6106>

Received 17 February 2020
Reviewed 16 March 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-234-242
УДК 069.016+37.013.43

Школьный музей как средство реализации инновационного проекта «Базовые школы Российской академии наук»

Георгий Сергеевич МАХРАЧЕВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>, e-mail: mahrachova@mail.ru

School museum as a mean of implementing the innovation project “Basic schools of the Russian Academy of Sciences”

Georgiy S. MAKHRACHEV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>, e-mail: makhrachev.zhora@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен опыт использования музейной педагогики для реализации инновационного проекта «Базовые школы Российской академии наук». Ключевой целью проекта является выявление и привлечение талантливой молодежи в научную сферу. Школьный музей может стать местом знакомства учеников с методами поисково-исследовательской работы, способствовать развитию критического мышления и, как следствие, дальнейшей реализации в профессиональной сфере. На основе анализа опыта работы музея военно-исторической славы выпускников школы и партизан-тамбовцев МАОУ «Лицей № 6» удалось выделить 4 этапа реализации проекта. В первую очередь, с помощью творческих заданий и игровых методов необходимо сформировать у учащихся мотивацию к занятию поисково-исследовательской работой. Следующий этап предполагает создание дополнительных возможностей для научной самореализации. Из наиболее заинтересованных учеников формируется творческое объединение, которое занимается такими видами деятельности, как музееведческая, источниковедческая, художественно-техническая и историческая. Здесь педагогу необходимо активно внедрять проектный метод работы. Можно приглашать ученых и специалистов с лекциями и мастер-классами, чтобы ученики больше узнали об особенностях научной работы. Третий этап подразумевает включение музейных уроков в образовательный процесс, причем для организации подобных уроков следует привлекать членов творческого объединения. В заключение: не стоит забывать и о важности популяризации музея в общественной среде через официальный сайт, средства массовой информации, научные издания, массовые мероприятия и экскурсии для гостей школы.

Ключевые слова: воспитание; музейная педагогика; метод проектов; школьный музей; экспонат

Для цитирования: Махрачев Г.С. Школьный музей как средство реализации инновационного проекта «Базовые школы Российской академии наук» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 186. С. 234-242. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-234-242

Abstract. We consider the experience of using museum pedagogy to implement the innovation project “Basic schools of the Russian Academy of Sciences”. The main goal of the project is to identify and attract talented young people to the scientific sphere. The school museum can become a place for students to get acquainted with the methods of search and research work, critical thinking development and, as a result, further development in the professional sphere. Based on the analysis of the military and historical glory museum’s work of school graduates and Tambov partisans, “MAEI Lyceum no. 6” managed to identify 4 stages of the project implementation. First of all, with the help of creative tasks and game methods it is necessary to motivate students to engage

in search and research work. The next stage implies creation of additional opportunities for scientific self-realization. From the most interested students a creative association is formed, which is engaged in such activities as museology, source study, art and technology, and historical. At this stage the teacher should actively implement the project method of work. It is possible to invite scientists and specialists with lectures and master classes to make students learn more about the features of scientific work. The third stage implies the inclusion of museum lessons in the educational process, and the organization of such lessons should involve members of the creative association. In conclusion: we should not forget about the importance of promoting the museum in the public environment through the official website, media, scientific publications, mass events and excursions for school guests.

Keywords: education; museum pedagogy; project method; school museum; exhibit

For citation: Makhrachev G.S. Shkol'nyy muzey kak sredstvo realizatsii innovatsionnogo proyekta «Bazovyye shkoly Rossiyskoy akademii nauk» [School museum as a mean of implementing the innovation project "Basic schools of the Russian Academy of Sciences"]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 234-242. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-234-242 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Сегодня система школьного образования находится на одном из наиболее тяжелых этапов своего развития. Многие достижения советской педагогики претерпевают переосмысление. Можно наблюдать бесчисленные попытки перенесения зарубежного дидактического опыта без должного адаптирования к отечественным реалиям. Значительные изменения в образовательный процесс внесли и современные достижения в области информационных технологий. К тому же в государстве пока еще не выработана единая идеология, что в купе с огромным потоком информации разнопланового характера делает воспитательный компонент в образовательном процессе все сложнее. Однако, находясь на этапе поиска новых подходов к организации учебной деятельности, внедрения инновационных методов и технологий, педагогика продолжает сохранять свою главную цель – воспитание гармонично развитой личности. Приоритетным критерием оценивания качества работы системы можно считать адаптированность выпускников к будущей трудовой деятельности, их конкурентоспособность в профессиональной сфере, что возможно только при обладании высоким уровнем критического мышления.

Одной из возможных площадок для проведения профориентационных работ и воспитания подготовленного к труду поколения может служить школьный музей. Возникнув некогда как кабинеты для хранения наглядного материала, они очень быстро получили широкое распространение, став уникальным местом реализации многочисленных педаго-

гических идей. А необходимость теоретической и научно-методологической систематизации результатов полученного опыта легли в основу специальной научной дисциплины – музейной педагогики.

Традиционно родиной музейной педагогики принято считать Германию, а ее становление связывают с именем директора Гамбургской кунстхалле А. Лихтварком, сделавшим акцент на воспитательной функции музея. Сам термин «музейная педагогика» впервые употребил Г. Фройденталь в опубликованной им в 1931 г. книге «Музей – образование – школа». Изучая особенности взаимодействия музея и школы, автор отвел особое место учителю, который рассматривался как руководитель музейно-педагогического процесса (см. ([1, с. 3-4]).

И, хотя в России первые попытки применить музейную педагогику на практике принимались еще в первой половине XX века (например, А.Б. Бакушинским, Н.Д. Бартрамом, Я.П. Мексиным, Н.И. Романовым), теоретическое обоснование эта наука получила только в 1980-е гг. Основные подходы к трактовке понятия «музейная педагогика», предмет, а также методология были изложены в учебных пособиях Г.К. Левыкина и В. Хербста [2], Е.Б. Медведевой [3], Б.А. Столярова [4; 5], М.Ю. Юхневич [1] и др. По вопросам места музейной педагогики в современной системе образования [6], особенностям деятельности музея как фактора формирования духовно-нравственных качеств [7] и социального опыта молодежи [8] был уже защищен целый ряд диссертаций на соиска-

ние ученой степени кандидата педагогических наук. Существенным дополнением к разрабатываемой теме являются материалы периодической печати в виде научных статей С.В. Асташкина [9], Е.С. Глозмана [10], Е.П. Кондраковой [11] и др.

Отдельно стоит упомянуть о теоретическом осмыслении проблем музееведения и, в особенности, музейной педагогики в Тамбовской области, которая тесно связана с именами Н.Н. Будюкиной, С.Ф. Махрачева и Л.М. Фоминой. Коллектив авторов занимался историей становления музейного дела в регионе [12], составил каталог и краткое описание музеев области [13], изучал вопросы организации педагогической деятельности в музее, а также особенности проведения уроков с привлечением музейных экспонатов [14; 15]. Таким образом, на Тамбовщине был заложен хороший фундамент для дальнейшего изучения особенностей музейной педагогики.

28 декабря 2018 г. президент Российской Федерации В.В. Путин одобрил совместную инициативу Российской академии наук и Министерства просвещения по созданию базовых (опорных) школ под эгидой академии наук (№ Пр-2543). Основной целью проекта являлось повышение качества образования, а также выявление талантливых детей, способных в дальнейшем реализоваться в различных сферах науки. Предполагалось, что привлечение в школы ведущих ученых для консультаций, семинаров и мастер-классов, организация научно-практических конференций, а также укрепление материально-технической базы образовательных организаций окажет положительное влияние на развитие у учащихся исследовательских умений и творческих способностей. Однако первоначально необходимо было по всей стране выбрать школы с наивысшими показателями результативности образовательного процесса. На официальном сайте РАН был опубликован список из 108 школ, утвержденных 31 мая 2019 г. на первом заседании Комиссии РАН по научно-организационной поддержке базовых школ РАН¹. Одной из таких школ стал МАОУ «Лицей № 6», г. Тамбов. Целью данного исследования является рас-

смотрение опыта использования музейной педагогики для реализации инновационного федерального проекта «Базовые школы Российской академии наук», поскольку, как верно заметил Б.А. Столяров, описывая парадигмы современной системы образования: «Ее базовой установкой является формирование навыков критического, а не репродуктивного типа мышления. Однако можно ли сформировать навыки критического мышления вне «культурного контента», основой которого является системное сотрудничество (взаимодействие) образования и культуры?» [16].

Музей военно-исторической славы выпускников школы и партизан-тамбовцев был открыт в школе № 6 к 40-летию Победы – 7 мая 1985 г. Одним из инициаторов создания музея и его первым руководителем на долгие годы стала заслуженный учитель РСФСР, Отличник просвещения Т.Т. Михалева. Однако заниматься поисково-исследовательской деятельностью Т.Т. Михалева вместе со школьниками начала гораздо раньше. В 1961 г., будучи классным руководителем пятого класса, она смогла заинтересовать детей поисковой работой. Под руководством учителя школьники изучали судьбы четырех героев Советского Союза – выпускников школы В.А. Ефимова, В.А. Михайлова, Г.А. Назарьева, Б.А. Федорова, путешествовали по местам сражений, собирали уникальные личные фотографии, письма, вещи солдат. Результаты исследований представлялись на различных туристско-краеведческих слетах.

Первоначально музей располагался в одной из классных комнат школы № 6 по адресу: г. Тамбов, ул. Советская, д. 89. Для посетителей были организованы четыре экспозиционных раздела: «Герои Советского Союза – выпускники школы», «Наши учителя и учащиеся на фронтах Великой Отечественной войны», «Тамбовщина в тылу врага», «Есть такая профессия – Родину защищать», – охватывающих информацию о судьбах учеников, выпускников и педагогов школы № 6 в годы Великой Отечественной войны, а также тамбовских партизанов, воевавших в тылу врага.

В 2014 г. была проведена реэкспозиция. После слияния МОУ лицея № 6 и МОУ СОШ № 1 им. А.С. Пушкина удалось объединить экспонаты двух музеев (в МОУ СОШ № 1

¹ Утвержден список базовых школ РАН. URL: <http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=bc519608-954c-4d8e-843d-ddf2b879e7c1> (дата обращения: 01.12.2019).

им. А.С. Пушкина функционировал музей истории школы) в единую структуру. Новая экспозиция была открыта по адресу: г. Тамбов, ул. Советская, д. 110 (корпус № 2) и состояла из 8 разделов: «Время выбрало нас», «Их имена носят улицы нашего города», «Героев славных имена», «Выпускники школы в боях за Родину», «Они сражались за Родину», «Партизанская слава Тамбовщины», «Школа – госпиталь», «Солдаты Победы». Теперь посетителям стала доступна информация о боевой славе учеников, выпускников и педагогов школы № 6 и школы № 1 им. А.С. Пушкина, о деятельности госпиталей, размещавшихся в зданиях этих двух школ в годы войны, о подвигах партизан-тамбовцев, а также послевоенной деятельности сотрудников музея по духовно-патриотическому воспитанию. Сегодня в фондах музея хранятся 740 экспонатов, из которых 417 являются подлинными, а 51 – взят на государственный учет.

Несмотря на то, что ключевая цель проекта «Базовые школы Российской академии наук» заключается в выявлении и привлечении талантливой молодежи в научную сферу, для музейной педагогики первоочередной задачей является стимулирование интереса у всех учеников к творческой деятельности. Проводить работу с детьми необходимо начинать с младшего школьного возраста. Наибольший интерес у детей, обучающихся в начальном звене общего образования, вызывает возможность креативного проявления своих способностей. Этому содействуют конкурсы рисунков, поделок, сочинений, причем тематика может быть выбрана разнообразная: «Великая Отечественная война», «Подвиги русского народа», «Жизнь без войны» и т. д. Конкурс, по усмотрению организаторов, проводится среди учеников отдельного класса, по параллели или во всей школе, а участие предполагается индивидуальное или групповое. Лучшие поделки, рисунки, сочинения в дальнейшем могут быть использованы в качестве экспозиционного материала. Например, после проведения в МАОУ «Лицей № 6» конкурса поделок «Техника Великой Отечественной войны», в музее был оформлен новый выставочный стенд «Руками детей».

Высокий интерес у учеников начальной школы всегда вызывает игровая деятель-

ность. Педагог может применять игровые технологии как на уроках, так и при организации внеурочной деятельности. Здесь особое внимание должно быть уделено интеллектуальным играм, организуемым в формате «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Ворошиловский стрелок» и т. д., где музейные экспонаты привлекаются в качестве иллюстрационного материала. Например, как положенный в черный ящик предмет, который детям в рамках интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?» необходимо определить. Однако формат вопроса может быть составлен и по-другому: аудитории сразу показывают экспонат, а цель участников – определить его название, назначение, время создания и т. д.

Стоит отметить, что стимулировать интерес к творческой и исследовательской деятельности важно и у детей старшего школьного возраста. Для этого педагог во внеурочное время может организовать киноклуб. Так, в МАОУ «Лицей № 6» при музее работает исторический кинозал. Ученики вместе с учителем смотрят, анализируют и сравнивают как созданные в разные эпохи художественные фильмы о Великой Отечественной войне («В бой идут одни «старики» 1973 г., «Они сражались за родину» 1975 г., «Брестская крепость» 2010 г.), так и документальное кино («Нюрнберг. Последняя схватка» 2005 г., «Блокадники» 2014 г.).

После формирования мотивации у учащихся к занятию поисково-исследовательской работой можно переходить к этапу создания дополнительных возможностей для научной самореализации. Для этого из числа заинтересованных школьников на базе музея формируется творческое объединение. Согласно концепции Н.Н. Будюкиной, С.Ф. Махрачева и Л.М. Фоминой, можно выделить следующие направления работы такого объединения: 1) *музееведческое*, когда ребята получают первый опыт музейной работы – изучают историю музеев и музейного дела, правила хранения артефактов, особенности организации экспозиций, учатся проводить экскурсии; 2) *источниковедческое*, предполагающее непосредственную работу с материальными источниками – поездки в археологические и этнографические экспедиции, сбор и работа с артефактами; 3) *художественно-техническое* – реконструкция, художествен-

ное оформление стендов и экспозиций; 4) *историческое* – работа с письменными источниками, публикация научных статей, выступления на научно-практических конференциях [14, с. 15-16].

Например, в МАОУ «Лицей № 6» был создан совет музея, члены которого осуществляют музееведческую, художественно-техническую и историческую работу. В совете музея присутствует четкое распределение обязанностей: 1) председатель и заместитель председателя, которые придумывают и организуют музейные мероприятия; 2) музейщики, которые оформляют новые выставки и проводят экскурсии; 3) исследователи – разрабатывают исследовательские проекты; 4) журналисты, освещающие работу музея в стенгазете, социальных сетях и на сайте школы; 5) культурно-воспитательные работники, которые помогают организовывать кино клуб, интеллектуальные игры и уроки по военной тематике. Поскольку для реализации программы «Базовые школы Российской академии наук» необходимо обучить школьников методам научного познания, то особое внимание уделим раскрытию технологии проектной деятельности на базе школьного музея.

Технология проектной деятельности подразумевает самостоятельную разработку проблемы учащимися, которые в конце должны получить осязаемый, практически направленный результат. Такой подход способствует развитию у детей познавательных навыков, умения ориентироваться в широком спектре предоставляемой информации, самостоятельно конструировать свои знания. Разработанная еще в начале XX века американским педагогом Дж. Дьюи концепция этой технологии, в СССР она долгое время осуждалась и лишь в конце 1980-х гг. была признана и получила развитие. Сегодня метод проектов активно применяется в школьной среде.

Школьный музей является великолепной площадкой для реализации исследовательской деятельности, поскольку в течение долгого времени служил центром накопления источниковой базы. Как правило, материалы школьного музея применяются для реализации проектов по краеведческой тематике: история города, улицы, школы, семьи (если несколько поколений обучались в одной

школе), значимые исторические события. Так, в МАОУ «Лицей № 6» в 2019 г. начал реализовываться проект, основной целью которого является создание базы данных всех учеников, выпускников и педагогов школы № 6, участвовавших в Великой Отечественной войне. Для этого производится обработка всех имеющихся в фондах музея документов (писем, воспоминаний, характеристик, отзывов, заявлений), поиск сведений о подвигах в периодической печати («Тамбовская правда» и «Ежедневная красноармейская газета»), сбор архивного материала о выпускных классах школы и т. д.

Для более продуктивной работы над проектом, а также для повышения возможности научной самореализации у детей в целом в МАОУ «Лицей № 6» стартовал цикл лекций и мастер-классов ведущих ученых и специалистов области. В 2019/2020 учебном году перед школьниками с лекцией «Некоторые характеристики традиционной материальной культуры Тамбовщины» выступила кандидат филологических наук, доцент, методист ТОГБУК «Научно-методический центр народного творчества и досуга» Л.Ю. Евтихьева, с лекцией «Мемориальные места святителя Луки (В.Ф. Войно-Ясенецкого) в Тамбове» выступил кандидат исторических наук, кандидат богословия, заведующий кафедрой церковной истории РО-ДООВО «Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви» протоиерей В. Лисюнин, провели мастер-класс «Методика сбора и обработки документов личного происхождения в семейных архивах» заведующий отделом краеведческой библиографии ТОГБУК «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина» И.В. Стяблина и кандидат исторических наук, главный библиограф отдела краеведческой библиографии ТОГБУК «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина» Р.М. Житин. Цель таких мероприятий – не только повысить общий уровень знаний учащихся, но и познакомить их с методами научного познания.

Одна из важных особенностей поисково-исследовательских проектов в школе – публичная презентация итогов работы, которая может проходить в несколько этапов: 1) публикация в школьной стенгазете, размещение

информации на школьных информационных стендах; 2) выступление с докладами перед классом на уроках; 3) участие в научно-практических конференциях школьного уровня; 4) публикация в муниципальных и региональных газетах; 5) выступление на научно-практических конференциях муниципального и регионального уровней; 6) публикация в научных сборниках; 7) выступление на научно-практических конференциях всероссийского уровня. Причем не все обозначенные этапы являются обязательными. Первые результаты проектной работы по составлению базы данных всех учеников, выпускников и педагогов школы № 6, участвовавших в Великой Отечественной войне, уже были апробированы на научно-практических конференциях разных уровней.

Важным этапом для реализации проекта «Базовые школы Российской академии наук» посредством музейной педагогики является внедрение музейных уроков в образовательный процесс. В зависимости от тематики школьного музея в нем могут проходить уроки по разным предметам: истории, литературе, географии, биологии. Для этого еще перед наступлением нового учебного года в образовательные программы и календарно-тематическое планирование вносятся коррективы. Сам урок по методике проведения является синтезом классической классно-урочной системы и музееведения. Как правило, на таких уроках педагог использует экскурсионную методику. Однако можно применять и игровые элементы, когда ученикам требуется самостоятельно найти в экспозиции предмет по заданной тематике; элементы учетного характера – рассказать пройденный материал с опорой на имеющуюся в музее информацию; творчества – написать сочинение о прослушанной экскурсии дома. Наибольшей эффект такие уроки будут иметь, если к их организации привлекать членов функционирующего на базе музея творческого объединения. Рекомендуются приглашать ветеранов – участников событий.

Последним немаловажным этапом является популяризация музеев в общественной среде. Конечно, школьные музеи редко могут похвастаться уникальными экспонатами, которых не найти в иных музеях города и региона, однако реклама способствует поднятию общекультурного уровня населения, по-

зволяет родителям лучше контролировать развитие своих детей, а учителям – транслировать свой опыт в педагогическом сообществе. Здесь можно выделить несколько направлений деятельности. Основной платформой информирования населения об истории музея, имеющихся экспонатах, проведенных мероприятиях, дальнейшем плане работы является курируемый педагогом интернет-сайт. Хорошему руководителю музея необходимо также тесно сотрудничать со средствами массовой информации: публиковать в газетах общие сведения о проделанной работе, выступать по радио в рамках реализации проектов, проводить открытые уроки с привлечением телевидения. Для распространения опыта работы в профессиональной среде важно постоянно выступать на различных педагогических конференциях, публиковаться в ведущих научных журналах, издавать методические пособия. Популяризации музея могут способствовать различные просветительские мероприятия, такие как, например, ежегодная международная акция «Ночь музеев». Как правило, школьные музеи не приспособлены для приема большого количества посетителей, но можно выставить часть экспонатов на платформе более крупного музея. В заключение стоит отметить, что на экскурсии можно приглашать не только учеников своей школы, но и представителей других образовательных организаций среднего, высшего и дополнительного звена.

С 2019 г. начата активная работа по популяризации музея боевой славы выпускников школы и партизан-тамбовцев МАОУ «Лицей № 6». На официальном сайте отражается информация об основных мероприятиях, приводящихся на базе музея². В 2019 г. развернутое интервью о планах дальнейшей работы музея было опубликовано в сетевом издании «Информационное агентство «Тамбовский РЕПОРТЕР» [17]. В рамках «XV Рябовских педагогических чтений «Образование в информационном обществе: развитие личности в условиях внедрения цифровой образовательной среды» (24 января 2020 г.) был представлен доклад на тему «Школьный музей как центр исследовательской и про-

² Музей военно-исторической славы выпускников школы и партизан-тамбовцев МАОУ «Лицей № 6». URL: <https://museumofthelyceum6.wixsite.com/main> (дата обращения: 01.12.2019).

ектной деятельности учащихся». На данный момент готовится ряд публикаций методического характера в научные журналы. В музее была проведена экскурсия для председателей первичных профсоюзных организаций Тамбовской городской профсоюзной организации работников народного образования и науки РФ, а также для объединенного студенческого научного совета ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», с которым также был разработан план дальнейших совместных мероприятий.

Таким образом, на основе анализа опыта работы музея боевой славы выпускников школы и партизан-тамбовцев МАОУ «Лицей № 6» г. Тамбов было выделено 4 основных этапа реализации проекта «Базовые школы Российской академии наук» посредством музейной педагогики. В первую очередь, с помощью творческих заданий и игровых методов необходимо сформировать у учащихся мотивацию к занятию поисково-исследова-

тельской работой. Следующий этап предполагает создание дополнительных возможностей для научной самореализации. Из наиболее заинтересованных учеников формируется творческое объединение, которое занимается такими видами деятельности, как музееведческая, источниковедческая, художественно-техническая и историческая. Здесь педагогу необходимо активно внедрять проектный метод работы. Можно приглашать ученых и специалистов с лекциями и мастер-классами, чтобы ученики больше узнали об особенностях научной работы. Третий этап подразумевает включение музейных уроков в образовательный процесс, причем для организации подобных уроков следует привлекать членов творческого объединения. В заключение: не стоит забывать и о важности популяризации музея в общественной среде через официальный сайт, средства массовой информации, научные издания, массовые мероприятия и экскурсии для гостей школы.

Список литературы

1. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей. М.: РИК, 2001. 223 с.
2. Музееведение. Музеи исторического профиля / под ред. Г.К. Левыкина, В. Хербста. М.: Высш. шк., 1998. 431 с.
3. Медведева Е.Б. Музейная педагогика в Германии и России: история и современность. М.: АПРИКТ, 2003. 92 с.
4. Столяров Б.А. Педагогика художественного музея. От истоков до современности. СПб.: Спец. лит., 1999. 222 с.
5. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Высш. шк., 2004. 216 с.
6. Мышева Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2007.
7. Дерябина Ю.Г. Социально-культурная деятельность музея как фактор формирования духовно-нравственных качеств молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
8. Соколова М.В. Музейная педагогика как фактор формирования социального опыта учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000.
9. Асташкин С.В. Музейная педагогика в патриотическом воспитании учащихся школы // Дискуссия. 2017. № 3 (77). С. 68-72.
10. Глоzman Е.С. Методика музейной педагогики в школе как уникальная воспитывающая и развивающая среда // Наука и школа. 2009. № 5. С. 22-25.
11. Кондакова Е.П. Основы классификации форм, методов и средств музейной педагогики с позиции учебно-воспитательного процесса // Инновации в образовании. 2014. № 10. С. 47-61.
12. Махрачев С.Ф. История музейного дела в Тамбовской области. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. 156 с.
13. Школьные музеи. Аннотированный каталог / сост. Л.М. Фомина. Тамбов: Тамбовский вестник, 2006. 64 с.
14. Будюкина Н.Н., Махрачев С.Ф., Фомина Л.М. Музей образовательного учреждения: вопросы организации, формы, методы, перспективы. Тамбов: ТОГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2010. 53 с.
15. Махрачев С.Ф., Фомина Л.М. Школьный музей. Методические рекомендации по созданию музея в образовательном учреждении. Тамбов: ТОИПКРО, 2007. 32 с.

16. Столяров Б.А. Музей в пространстве художественного образования: проблемные аспекты взаимодействия // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2011. № 8 (94). С. 37-45.
17. Золотарева Н.А. Эх, дорожка фронтовая... // Информационное агентство «Тамбовский РЕПОРТЕР». URL: <https://tmbreport.ru/jeh-dorozhka-frontovaja/> (дата обращения: 01.12.2019).

References

1. Yukhnovich M.Y. *Ya povedu tebya v muzey* [I Will Lead You to the Museum]. Moscow, RIK Publ., 2001, 223 p. (In Russian).
2. Levykin G.K., Kherbst V. (eds.). *Muzevedeniye. Muzei istoricheskogo profilya* [Museology. Museums of Historical Profile]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1998, 431 p. (In Russian).
3. Medvedeva E.B. *Muzeynaya pedagogika v Germanii i Rossii: istoriya i sovremennost'* [Museum Pedagogy in Germany and Russia: History and Modernity]. Moscow, Academy of Retraining Workers of Art, Culture and Tourism Publ., 2003, 92 p. (In Russian).
4. Stolyarov B.A. *Pedagogika khudozhestvennogo muzeya. Ot istokov do sovremennosti* [Pedagogy of the Art Museum. From the Beginnings to the Present]. St. Petersburg, Spetsial'naya literature Publ., 1999, 222 p. (In Russian).
5. Stolyarov B.A. *Muzeynaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika* [Museum Pedagogy. History, Theory, Practice]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2004, 216 p. (In Russian).
6. Mysheva T.P. *Muzeynaya pedagogika v sovremennom sotsiokul'turnom obrazovatel'nom kontekste: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Museum Pedagogy in a Modern Sociocultural Educational Context. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Rostov-on-Don, 2007. (In Russian).
7. Deryabina Y.G. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' muzeya kak faktor formirovaniya dukhovno-nravstvennykh kachestv molodezhi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Social and Cultural Activity of the Museum as a Factor in the Formation of Spiritual and Moral Qualities of Youth. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2008. (In Russian).
8. Sokolova M.V. *Muzeynaya pedagogika kak faktor formirovaniya sotsial'nogo opyta uchashchikhsya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Museum Pedagogy as a Factor in the Formation of Social Experience of Students. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Yaroslavl, 2000. (In Russian).
9. Astashkin. S.V. *Muzeynaya pedagogika v patrioticheskom vospitanii uchashchikhsya shkoly* [Museum pedagogy in patriotic upbringing of schoolchildren]. *Diskussiya – Discussion*, 2017, no. 3 (77), pp. 68-72. (In Russian).
10. Glozman E.S. *Metodika muzeynoy pedagogiki v shkole kak unikal'naya vospityvayushchaya i razvivayushchaya sreda* [The methods of museum pedagogy at school as a unique educational and developing environment]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2009, no. 5, pp. 22-25. (In Russian).
11. Kondakova E.P. *Osnovy klassifikatsii form, metodov i sredstv muzeynoy pedagogiki s pozitsii uchebno-vospitatel'nogo protsessa* [Fundamentals of the classification of forms, methods and means of museum pedagogy from the perspective of the educational process]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2014, no. 10, pp. 47-61. (In Russian).
12. Makhachev S.F. *Istoriya muzeynogo dela v Tambovskoy oblasti* [Museum History in the Tambov Region]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 2005, 156 p. (In Russian).
13. Fomina L.M. (compiler). *Shkol'nyye muzei. Annotirovannyi katalog* [School Museums. Annotated Directory]. Tambov, Tambovskiy vestnik Publ., 2006, 64 p. (In Russian).
14. Budyukina N.N., Makhachev S.F., Fomina L.M. *Muзей obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: voprosy organizatsii, formy, metody, perspektivy* [Museum of an Educational Institution: Organization Issues, Forms, Methods, Prospects]. Tambov, Institute for Continuing Education of Educational Workers Publ., 2010, 53 p. (In Russian).
15. Makhachev S.F., Fomina L.M. *Shkol'nyy muzey. Metodicheskiye rekomendatsii po sozdaniyu muzeya v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [School Museum. Guidelines for the Formation of a Museum in an Educational Institution]. Tambov, Tambov Regional Institute for Continuing Education of Educational Workers Publ., 2007, 32 p. (In Russian).
16. Stolyarov B.A. *Muзей v prostranstve khudozhestvennogo obrazovaniya: problemnyye aspekty vzaimodeystviya* [Museum in the space of art education: problematic aspects of interaction]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta – Universum: Bulletin of the Herzen University*, 2011, no. 8 (94), pp. 37-45. (In Russian).
17. Zolotareva N.A. *Ek, dorozhka frontovaya...* [Oh, the front-line track...]. *Informatsionnoye agentstvo «Tambovskiy REPORTER»* [News Agency “Tambov REPORTER”]. (In Russian). Available at: <https://tmbreport.ru/jeh-dorozhka-frontovaja/> (accessed 01.12.2019).

Информация об авторе

Махрачев Георгий Сергеевич, сотрудник лаборатории социальной истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: makhrachev.zhora@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>

Поступила в редакцию 17.01.2020 г.

Поступила после рецензирования 14.02.2020 г.

Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Georgiy S. Makhrachev, Worker of the Social History Laboratory. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: makhrachev.zhora@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>

Received 17 January 2020

Reviewed 14 February 2020

Accepted for press 20 March 2020

