



ТАМБОВСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

# ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2020, ТОМ 25, № 189

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

#### ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *В.Ю. Стромов,  
П.В. Сысоев,  
В.В. Завьялов* Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе
- 15 *Т.Ю. Китаевская,  
И.Н. Перуновская* Диалоговое взаимодействие студентов вуза на занятиях по компьютерным технологиям
- 23 *Т.А. Ерина,  
Н.Н. Мотькина* Использование многофункциональных статистических критериев в разработке технологических аспектов самопроектирования учебно-профессиональной деятельности студентов

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 31 *Е.Р. Новикова,  
О.Г. Поляков,  
Н.В. Хаусманн-Ушкова* Юридический дискурс как предмет изучения и преподавания на занятиях по иностранному языку специальности
- 39 *Е.В. Шостак* Модель многоязычного обучения в многопрофильном вузе
- 48 *Т.А. Еришова* Педагогические условия развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков
- 58 *Д.В. Кретов* Лингводидактические функции метода взаимной оценки при обучении студентов письменному речевому высказыванию
- 69 *Б.А. Шмелев* Психолого-педагогические условия формирования лексических навыков речи школьников на основе обучающих компьютерных игр
- 79 *Р.А. Данилин* Педагогические условия обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

- 87 *Е.А. Железнякова* Обучение тюркоязычных школьников морфемной структуре слова на занятиях по русскому языку: этнокогнитивный подход

## ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 96 *М.И. Старов,  
О.А. Дорожкина,  
Т.Н. Глазкова* Педагогическое прогнозирование образа будущей семьи студенческой спортивной молодежью
- 107 *М.А. Болдина,  
Д.В. Грушина,  
Е.В. Деева* Применение технологии социального консультирования малообеспеченных семей в рамках социального проекта

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 115 *Е.Ю. Мукина,  
А.В. Савельев* Структура и содержание кинезитерапии при остеоартрозе коленного сустава

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 125 *Н.А. Стефановская* Поддержка чтения как направление социокультурной деятельности
- 131 *Я.В. Платонова,  
А.В. Парамонов,  
Ю.Ю. Кораблев,  
М.В. Краснослободцева* Теоретические и практические аспекты профилактической работы в борьбе с наркоманией

## ПЕДАГОГИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 142 *Ю.П. Прокудин,  
Л.И. Свешникова,  
С.В. Караваева,  
А.В. Королева* Инновационные площадки в школе: организация деятельности

## ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 149 *Д.А. Сафонов* «Земля и воля» как вековая мечта российского крестьянства
- 155 *В.Ф. Исайчиков* Крестьянские восстания против крестьянской революции
- 168 *Н.А. Жиров* Развитие крестьянского хозяйства и демоэкологические процессы в Орловской губернии во второй половине XIX – начале XX в.
- 175 *П.В. Ерин* Община в сельском самоуправлении русской деревни до и после 1917 года (на материалах Тамбовской губернии)
- 181 *М.Е. Разиньков* Социально-политическая активность крестьян Воронежской губернии в 1917 г.: сотрудничество с властью и география пониженной конфликтности
- 189 *А.В. Посадский* Цели и потенциал изучения корпуса повстанческих командиров Гражданской войны
- 197 *В.В. Никулин* Революционные трибуналы в системе антикрестьянского террора (1918–1921 гг.)
- 202 *А.В. Долгова* Применение террора советскими работниками в борьбе с бандитизмом в Осинском уезде Пермской губернии в годы Гражданской войны
- 213 *С.П. Юхачев,  
В.П. Николашин* Экономические причины Антоновского восстания и поземельные конфликты
- 221 *В.Б. Безгин* Сельские коммуны и советские хозяйства накануне и во время крестьянского восстания 1920–1921 гг.
- 227 *В.И. Подлеснов* Иван Матюхин и его отряд в Тамбовском восстании
- 234 *Вл.В. Канищев* Офицеры Русской императорской армии в составе противоборствующих сторон Тамбовского восстания 1920–1921 гг.

---

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

---

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

---

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

---

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

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

Электронная почта: [vestnik1@tsu.tmb.ru](mailto:vestnik1@tsu.tmb.ru); [ilina@tsutmb.ru](mailto:ilina@tsutmb.ru)

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

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

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

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

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать»

---

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

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

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

---

*Для цитирования:*

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 189. – 244 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189

Подписано в печать 28.12.2020. Дата выхода в свет 01.02.2021

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

Печ. л. 30,5. Усл. печ. л. 29,6. Тираж 1000 экз. Заказ № 20325. 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](mailto:izdat_tsu09@mail.ru)

---

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2020

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

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

## CONTENTS

### PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *V.Y. Stromov,  
P.V. Sysoyev,  
V.V. Zavyalov* Attracting talented youth to study in Post-Graduate Programme at a classical university
- 15 *T.Y. Kitaevskaya,  
I.N. Perunovskaya* Dialogue interaction of university students in the classroom on computer technology
- 23 *T.A. Erina,  
N.N. Motkina* The use of multifunctional statistical criteria in the development of technological aspects of self-design of students' educational and professional activities

### THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 31 *E.R. Novikova,  
O.G. Polyakov,  
N.V. Hausmann-Ushkova* Legal discourse as a subject of study and teaching in the classroom in a foreign language specialty
- 39 *E.V. Shostak* A didactic model providing plurilingual training in multidisciplinary university
- 48 *T.A. Ershova* Pedagogical conditions of the development of language teachers' professional communicative skills of written feedback
- 58 *D.V. Kretov* Linguodidactic functions of the peer review method in teaching students written speech utterance
- 69 *B.A. Shmelev* Psychological and pedagogical conditions for the development of lexical speech skills of school students on the basis of educational computer games
- 79 *R.A. Danilin* Pedagogical conditions for teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method

### THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- 87 *E.A. Zheleznyakova* Teaching Turkic-speaking school students the morphemic structure of the word in the Russian language classes: ethno-cognitive approach

## QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 96 *M.I. Starov,  
O.A. Dorozhkina,  
T.N. Glazkova* Pedagogical forecasting of the image of the future family by student sports youth
- 107 *M.A. Boldina,  
D.V. Grushina,  
E.V. Deeva* Application of social counseling technology for low-income families within the framework of a social project

## THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 115 *E.Y. Mukina,  
A.V. Savelyev* The structure and content of kinesitherapy for osteoarthritis of the knee joint

## THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 125 *N.A. Stefanovskaya* Reading support as a direction of sociocultural activity
- 131 *Y.V. Platonova,  
A.V. Paramonov,  
Y.Y. Korablev,  
M.V. Krasnoslobodtseva* Theoretical and practical aspects of preventive work in the fight against drug addiction

## PEDAGOGY OF SCHOOL EDUCATION

- 142 *Y.P. Prokudin,  
L.I. Sveshnikova,  
S.V. Karavaeva,  
A.V. Koroleva* Innovation platforms at school: organization of activities

## NATIONAL HISTORY

- 149 *D.A. Safonov* “Land and liberty” as the age-old dream of the Russian peasantry
- 155 *V.F. Isaychikov* Peasant revolts against the peasant revolution
- 168 *N.A. Zhiron* Development of the peasant farm and demoeological processes in the Orel Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries
- 175 *P.V. Erin* Community in rural self-government of the Russian village before and after 1917 (based on materials from the Tambov Governorate)
- 181 *M.E. Razinkov* Social and political activity of Voronezh Governorate peasants in 1917: cooperation with the authorities and geography of reduced conflicts
- 189 *A.V. Posadskiy* Goals and potential of study the rebel corps commanders of the Civil War
- 197 *V.V. Nikulin* Revolutionary tribunals in the anti-peasant terror system (1918–1921)
- 202 *A.V. Dolgova* The practice of terror by Soviet workers in the fight against banditry in the Osinsky District of the Perm Governorate during the Civil War
- 213 *S.P. Yukhachev,  
V.P. Nikolashin* Economic reasons for the Antonov rebellion and land conflicts
- 221 *V.B. Bezgin* Rural communes and Soviet farms on the eve and during the peasant rebellion of 1920–1921
- 227 *V.I. Podlesnov* Ivan Matyukhin and his detachment in the Tambov rebellion
- 234 *VI.V. Kanishchev* Officers of the Russian Imperial army as part of the confrontation sides of the Tambov rebellion of 1920–1921

---

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](mailto:vestnik1@tsu.tmb.ru); [ilina@tsutmb.ru](mailto:ilina@tsutmb.ru)

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

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

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

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

---

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

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

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

---

*For citation:*

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2020. – Vol. 25, no. 189. – 244 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189

Podpisano v pechat' 28.12.2020. Data vykhoda v svet 01.02.2021

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

Pech. l. 30,5. Usl. pech. l. 29,6. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 20325. 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](mailto: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

---

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](mailto:vestnik1@tsu.tmb.ru); [ilina@tsutmb.ru](mailto:ilina@tsutmb.ru)

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

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

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

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

---

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

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

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

---

*For citation:*

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2020. – Vol. 25, no. 189. – 244 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189

Podpisano v pechat' 28.12.2020. Data vykhoda v svet

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 № 20325. 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](mailto: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 10.20310/1810-0201-2020-25-189-7-14  
УДК 378.048.2

## Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе

**Владимир Юрьевич СТРОМОВ, Павел Викторович СЫСОЕВ,  
Владимир Владимирович ЗАВЬЯЛОВ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>, e-mail: [vladimir\\_stromov@mail.ru](mailto:vladimir_stromov@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>, e-mail: [psysoyev@yandex.ru](mailto:psysoyev@yandex.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>, e-mail: [zavtmb@mail.ru](mailto:zavtmb@mail.ru)

## Attracting talented youth to study in Post-Graduate Programme at a classical university

**Vladimir Y. STROMOV, Pavel V. SYSOYEV, Vladimir V. ZAVYALOV**

Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>, e-mail: [vladimir\\_stromov@mail.ru](mailto:vladimir_stromov@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>, e-mail: [psysoyev@yandex.ru](mailto:psysoyev@yandex.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>, e-mail: [zavtmb@mail.ru](mailto:zavtmb@mail.ru)

**Аннотация.** Снижение результативности аспирантских программ выступает одним из проблемных вопросов деятельности аспирантуры в любом вузе. Во многом слабые по качеству обучающихся наборы обусловлены плохой информированностью выпускников специалитета и магистратуры о том, что представляет из себя обучение на третьем уровне высшего профессионального образования, какие преимущества и кому дает получение ученой степени кандидата наук. В этой связи профориентационная работа в аспирантуре выступает одним из важных факторов ее результативности. Вместе с тем анализ исследований, посвященных организации профориентационной работы с учащимися, свидетельствует о том, что в большинстве вузов основной целью профориентационной работы является привлечение выпускников средних школ к поступлению в вуз и выбор конкретного направления подготовки и профиля обучения. Отсутствие многоуровневой профориентационной системы «школьник–студент–выпускник» не позволяет комплексно развивать у студентов бакалавриата и специалитета индивидуальную траекторию становления в научно-исследовательской сфере и методично готовить обучающихся к продолжению обучения в аспирантуре. В настоящем исследовании а) обозначена актуальность и обусловлена необходимость организации профориентационной работы среди студентов, обучающихся на направлениях подготовки бакалавриата/специалитета, магистратуры для поступления в аспирантуру; б) рассмотрен педагогический потенциал института наставничества в организации профориентационных мероприятий для привлечения талантливой молодежи в аспирантуру; в) предложено описание опыта Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по реализации в рамках института наставничества научно-просветительского проекта «Я хочу быть аспирантом». Предметно-тематическое содержание проекта включает три блока: 1) аспирантура: что это такое; 2) поступление и обучение в аспирантуре; 3) научные журналы и публикационная этика. В работе подробно описано содержание проекта.

**Ключевые слова:** аспирантура; профориентация; наставничество; студенческое самоуправление

**Для цитирования:** Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-7-14

**Abstract.** The decline in the effectiveness of post-graduate programs is one of the problematic issues of Post-Graduate Programme in any university. In many respects, the enrollments that are weak in terms of the quality of students are due to the poor awareness of graduates of the Specialist's Degree and Master's Degree Programmes about what learning at the third level of higher professional education is, what advantages and to whom does obtaining an academic degree of candidate of sciences give. In this regard, career guidance work in Post-Graduate Programme is one of the important factors of its effectiveness. At the same time, an analysis of researches on the organization of career guidance work with students indicates that in most universities, the main goal of career guidance work is to attract high school graduates to enroll in a university and the choice of a specific direction of training and a profile of education. The absence of a multi-level career guidance system "school student–student–graduate" does not allow Bachelor's Degree and Specialist's Degree students to comprehensively develop an individual trajectory of development in the research field and methodically prepare students to continue their learning in Post-Graduate Programme. In this research a) the relevance and the necessity of organizing career guidance work among Bachelor's/Specialist's Degree and Master's Degree students for admission to Post-Graduate Programme is indicated; b) the pedagogical potential of the institute of mentoring in organizing career guidance events to attract talented youth to Post-Graduate Programme is considered; c) a description of the experience of the Derzhavin Tambov State University on the implementation of the scientific and educational project "I want to be a Post-Graduate Student" within the framework of the mentoring institute is given. Subject and thematic content of the project includes three blocks: 1) Post-Graduate Programme: what it is; 2) admission and learning in Post-Graduate Programme; 3) scientific journals and publication ethics. The work describes in detail the content of the project.

**Keywords:** Post-Graduate Programme; career guidance; mentoring; student self-government

**For citation:** Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Privlecheniye talantlivoy molodezhi k obucheniyu v aspiranture v klassicheskom vuze [Attracting talented youth to study in Post-Graduate Programme at a classical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-7-14 (In Russian, Abstr. in Engl.)

**Актуальность.** Одним из проблемных вопросов, связанных с деятельностью аспирантуры как третьего уровня высшего образования, является снижение показателей результативности аспирантских программ. Количество аспирантов, оканчивающих обучение в аспирантуре защитой кандидатской диссертации, практически в каждом вузе с каждым годом стабильно снижается. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина не является исключением, а, к сожалению, следует сложившейся тенденции. В частности, если в 2010 г. количество аспирантов, защитивших кандидатские диссертации в срок, составляло 48 % от общего числа обучающихся в аспирантуре, то в 2015 г. – 23 %, а в 2019 г. этот показатель снизился до 10,7 %. Причин такого падения результативности обучения в аспирантуре достаточно много: от отсутствия диссертационных советов в университете по ряду направлений подготовки в аспирантуре до слабого уровня обучающихся, не способных завершить написание квалификационной работы в срок. Появление каждой из причин

обусловлено рядом объективных и субъективных факторов. Отсутствие представлений у большинства обучающихся старших курсов бакалавриата и магистратуры о том, что включает в себя обучение в аспирантуре, какие дополнительные возможности и преимущества для дальнейшего трудоустройства дает окончание аспирантуры, какие существуют требования к поступлению в аспирантуру и в дальнейшем к защите кандидатской диссертации, и невладение информацией по многим другим фактологическим вопросам выступает одной из причин относительно слабых по качеству наборов в аспирантуру и, как следствие, низкой результативности аспирантуры.

**Профориентационная работа по привлечению талантливой молодежи в аспирантуру.** Профориентационная работа выступает одним из ключевых факторов, определяющих количественный и качественный состав будущего контингента обучающихся в вузе. Под профориентацией, вслед за Б.В. Заливанским и Е.В. Самохваловой [1], мы понимаем «процесс профессионального

самоопределения молодого человека, выбора им оптимального вида занятости с учетом собственных потребностей и возможностей» или «комплекс специальных мер содействия в профессиональном самоопределении, формировании компетентности при ориентации и адаптации на рынке труда» [2]. В научной литературе имеется достаточно большой корпус работ, посвященных организации профориентационной работы [1–7]. Проведем краткий обзор исследований и определим, какое место в профориентационной работе вуза занимает привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре.

В своем исследовании Л.В. Курочкина [3] описывает опыт Марийского государственного университета по организации профориентационной работы со школьниками и студентами. Автор справедливо поднимает вопрос о необходимости создания *системы* профориентационной работы в условиях *непрерывного образования*, которая будет включать довузовскую, вузовскую и послевузовскую подсистемы. В качестве компонентов системы Л.В. Курочкина называет профдиагностику, профконсультации, профинформирование, профадаптацию, устойчивые связи с внешними и внутренними субъектами профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся. Внешними субъектами выступают социальные заказчики и работодатели. Внутренними – преподаватели, руководители, учащиеся и студенты. Система организации профориентационной работы является многоуровневой. На уровне школы задача профориентационной работы заключается в профессиональном самоопределении школьников и их выборе будущей профессии. На уровне приемной комиссии в вузе или ссузе – в оказании помощи абитуриентам в выборе направления подготовки/специальности и профиля обучения. На уровне студентов – в выборе места будущего трудоустройства по специальности. При этом Л.В. Курочкина справедливо утверждает, что профориентационная работа со студентами в вузе не ограничивается помощью в трудоустройстве, а также может ориентировать выпускников бакалавриата продолжить обучение в магистратуре и далее в аспирантуре.

Работа Б.В. Заливанского и Е.В. Самохваловой [1] посвящена анализу опыта орга-

низации профориентационной работы в Белгородском государственном национальном исследовательском университете. Проведя серию социологических опросов, авторы определяют ряд недостатков в системе организации университетских мероприятий профориентационной направленности и на основе анализа проблемных зон формулируют рекомендации по повышению их эффективности. В рамках данного исследования особый интерес представляет авторское мнение относительно того, что чаще всего профориентационная работа в вузе направлена в большей степени на работу с абитуриентами с целью произвести качественный и количественный набор и не ориентирована на реальное профессиональное становление личности. Последнее же станет возможным при создании и реализации единой системы профессиональной ориентации обучающихся: от школьников 5–8-х классов до студентов и далее до магистрантов/аспирантов или до трудоустройства по специальности. В качестве рекомендаций по оптимизации профессионально ориентированной работы в вузе ученые предлагают следующее: а) разработать и принять стратегию профориентационной работы, которая бы строилась с учетом социально-экономических факторов, таких как демография, конкурентная среда и т. п.; б) вузу и работодателям совместно осуществлять единую профориентационную работу; в) разработать критерии и показатели эффективности профориентационной работы; г) организовать единый для всех структур вуза план организации профориентационных мероприятий; д) использовать потенциал информационно-коммуникационных технологий и других средств в проведении профориентационных мероприятий [1, с. 69].

В ряде работ А.В. Прохоров и его коллеги [4–7] представляют опыт Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по созданию системы многоуровневой профориентационной работы в вузе. Причем многоуровневость представляется как на горизонтальном уровне – включенность в профориентационную работу преподавателей, кафедр, институтов и факультетов, приемной комиссии, так и на вертикальном уровне – профориентация в бакалавриат, специалитет и магистратуру. Авторы описывают конкретные мероприятия, направленные

ные на профориентацию школьников и студентов: «Профессиональные пробы в рамках элективного курса “Профессии в деталях”», «Образовательные экскурсии в Державинском университете», «Державинский грант на обучение», «Kids университет», всевозможные университетские олимпиады и конкурсы для школьников. Таким образом, ключевое место в профориентационной работе вуза отводится работе со школьниками 8–10-х классов для профессионального самоопределения и выпускниками школ с целью выбора направления подготовки или специальности вуза. По сложившимся в вузе традициям профориентация в магистратуру осуществляется в большей степени кафедрами и факультетами/институтами, а в аспирантуру – научными руководителями и управлением аспирантуры. Разработка единой и общей концепции профориентационной работы вуза, в которой бы нашли отражение все академические уровни (от школьников до аспирантов), позволила бы создать систему профессионального становления обучающихся с выстраиванием индивидуальных траекторий научного развития.

Анализ этих и других работ свидетельствует о том, что в целом вопрос организации профориентационной работы с обучающимися является достаточно актуальным для каждого высшего учебного заведения. В зависимости от потребностей вуза по привлечению абитуриентов на конкретное направление подготовки или специальности, а также от сложившихся традиций и возможностей, в каждом учебном заведении разрабатывается своя программа профессиональной ориентации обучающихся. Все перечисленные выше ученые в своих работах выражают общее мнение относительно того, что профориентационная работа не может и не должна фокусироваться исключительно на абитуриентах вуза в момент приемной кампании. Наоборот, в каждом учебном заведении должна быть разработана многоуровневая система профориентации обучающихся в условиях непрерывного образования. На каждом уровне данной системы должны ставиться соответствующие задачи, ориентированные на потребности обучающихся в профессиональном становлении. В частности, если в 5–8-х классах профориентационная работа должна быть направлена на выбор

учеником будущей профессии или сферы деятельности, в 10–11-х классах – на выбор конкретного направления подготовки и профиля обучения в вузе, у студентов бакалавриата и специалитета – на продолжение обучения в магистратуре или аспирантуре, а также трудоустройство по специальности.

Изучение опыта других вузов показывает, что в центре внимания исследователей находится профориентация школьников с целью поступления в вуз. *Вопрос профориентации бакалавров, магистрантов и выпускников специалитета с целью поступления в аспирантуру поднимался фрагментарно и не выступал предметом отдельного изучения.* Это объясняет факт наличия единичных профориентационных мероприятий в аспирантуру (например, День открытых дверей в аспирантуре).

Вместе с тем социологические опросы студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры свидетельствуют о слабой осведомленности обучающихся об обучении в аспирантуре и получении ученой степени кандидата наук. Данное обстоятельство обусловило необходимость пересмотра программы профориентационной работы в аспирантуру и проведение ряда дополнительных мероприятий просветительского характера для потенциальных аспирантов.

С учетом опыта Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по развитию студенческого самоуправления в научно-исследовательской сфере и активно функционирующего института наставничества объединенным студенческим научным советом при поддержке ректората университета был реализован научно-просветительский проект «Я хочу быть аспирантом».

**Наставничество в научно-исследовательской сфере.** Многие авторы в своих работах рассматривали вопросы развития студенческого самоуправления в научно-исследовательской сфере, когда обучающиеся сами образовывали в вузах студенческие научные общества, объединялись в научные клубы по интересам, формировали повестку своей деятельности, сами планировали и реализовывали научные и научно-популярные проекты [5–12]. Большинство таких проектов проводилось в рамках института наставничества.

Наставничество, как педагогический феномен, известно со времен античности, что

доказывают труды Аристотеля, Платона и Сократа, в которых философы размышляли о роли личности наставника в духовно-нравственном становлении учеников.

Тема наставничества проходит красной нитью через многие произведения великого русского педагога К.Д. Ушинского [8]. В частности, в таких его работах, как «Три элемента школы», «Письма о воспитании наследника русского престола», «Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии» и других, автор поднимает вопрос о важности роли личности педагога-наставника в обучении, воспитании и развитии учеников. В статье «Проект учительской семинарии» педагог писал: «...в каждом наставнике... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что... больше влияния оказывает на учеников личность учителя, чем наука...» [8]. Еще в XIX веке ученый утверждал, что основная задача образования заключается не столько в передаче учащимся суммы знаний, сколько в создании условий для профессионального и личностного становления обучающихся, развитии умений учиться и заниматься самообразованием, которые они сами смогут использовать в новых контекстах для решения конкретных жизненных и профессиональных задач. При этом роль наставника – человека, обладающего необходимыми знаниями и умениями и способного передать свой накопленный опыт ученикам, – достаточно велика.

В настоящее время наставничество, как результативная форма личностного и профессионального становления молодежи, достаточно широко реализуется на практике в различных сферах деятельности, включая и научно-исследовательскую деятельность студентов в вузе. В одной из наших предыдущих работ, посвященных развитию студенческого наставничества в научно-исследовательской сфере, на основе анализа ряда научных работ нами были предложены следующие определения понятий «наставничество» и «наставник». Наставничество «можно определить как особую индивидуальную или групповую форму работы более опытного и профессионально состоявшегося специалиста с молодым поколением по передаче дополнительных знаний, практического опыта, культуры труда и культуры взаимодействия в

коллективе с целью повышения качественных и количественных результатов их профессиональной деятельности». Наставник – «пользующийся авторитетом среди коллег состоявшийся профессионал или более компетентный специалист, способный передать собственный накопленный опыт» [9, с. 9-10].

В ряде авторских публикаций В.Ю. Стромова, П.В. Сысоева и В.В. Завьялова был представлен опыт Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по развитию института наставничества в научно-исследовательской сфере [9; 10], когда при организации научно-просветительских проектов и тренингов для студентов младших курсов в качестве менторов, лекторов и наставников выступают студенты старших курсов. Это позволяет участникам проектов усваивать передаваемую информацию на более доступном уровне за счет отсутствия барьера в виде разноразмерности субъектов взаимодействия: информация передается непосредственно от студента к студенту, а не от преподавателя, обладающего административно-управленческим статусом, к студенту. В качестве примеров были представлены такие научно-просветительские проекты объединенного студенческого научного совета университета, как «Декада профессиональной грамотности», «Школа компетенций» [11], «Молодежное предпринимательство» [12] и другие, реализуемые в рамках института наставничества.

**«Я хочу быть аспирантом».** Научно-просветительский проект «Я хочу быть аспирантом» проводился в ТГУ им. Г.Р. Державина в ноябре–декабре 2020 г. Он был ориентирован на достаточно широкую аудиторию участников: студентов старших курсов бакалавриата, магистратуры и аспирантов 1–2-го года обучения. Проект реализовывался в рамках института наставничества, где в качестве тренеров выступали аспиранты 3-го года обучения, находящиеся непосредственно на этапе перед выходом на защиту квалификационной работы, или уже молодые кандидаты наук, недавно защитившие кандидатские диссертации. «По свежим следам» они делились своими знаниями и опытом обучения в аспирантуре с участниками проекта.

Основными задачами проекта выступают следующие:

Таблица 1

## Предметно-тематическое содержание научно-просветительского проекта «Я хочу быть аспирантом»

| Темы                                   | Предметное содержание обучения                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Аспирантура: что это такое?            | <ul style="list-style-type: none"> <li>– аспирантура как третий уровень высшего образования в РФ;</li> <li>– актуальность и преимущества обучения в аспирантуре;</li> <li>– сроки обучения в аспирантуре;</li> <li>– направления подготовки аспирантуры в ТГУ им. Г.Р. Державина</li> </ul>                                                                                                                                                                                                              |
| Поступление и обучение в аспирантуре   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– сроки приема документов на обучение в аспирантуре;</li> <li>– квалификационные требования к абитуриенту, собирающемуся поступать в аспирантуру;</li> <li>– вступительные экзамены в аспирантуру;</li> <li>– учебный процесс в аспирантуре;</li> <li>– система государственной поддержки обучающихся в аспирантуре;</li> <li>– научно-исследовательская и педагогическая деятельность аспирантов;</li> <li>– программы кадрового резерва университета</li> </ul> |
| Научные журналы и публикационная этика | <ul style="list-style-type: none"> <li>– наукометрические базы данных (РИНЦ, Scopus, Web of Science);</li> <li>– перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук;</li> <li>– научные журналы университета;</li> <li>– наукометрические показатели журналов и авторов;</li> <li>– публикационная этика</li> </ul>                          |

– познакомить студентов бакалавриата и магистратуры с научными направлениями обучения в аспирантуре вуза для дальнейшего планирования и выстраивания научной траектории;

– познакомить слушателей с правилами приема в аспирантуру в текущем учебном году;

– познакомить участников с научными журналами университета, современными наукометрическими базами данных;

– познакомить обучающихся бакалавриата, магистратуры и аспирантуры с историями успеха молодых ученых вуза, кто в срок защитил кандидатские диссертации.

Проект включал серию выступлений, за которой следовала сессия «вопросы–ответы». В условиях пандемии было принято решение реализовывать проект в группах до 20 человек по структурным подразделениям универ-

ситета. В общей сложности в проекте приняло участие около 500 человек.

В соответствии с поставленными задачами предметное содержание проекта было разделено на 3 тематических блока (табл. 1).

В ходе реализации проекта у участников – студентов бакалавриата и магистратуры – появлялось много вопросов, которые интересны для дальнейшей организации профориентационной работы в аспирантуре вуза. Вопросы были самыми разнообразными: от возможности совмещения обучения в аспирантуре и работы по специальности до возможности обучения в аспирантуре по двум направлениям и защиты кандидатской диссертации.

Большой интерес для участников проекта представляли «Истории успеха» действующих аспирантов или молодых кандидатов наук. Для многих они оказались практическими советами и инструкциями к действию по научному развитию и становлению.

## Список литературы

1. Заливанский Б.В., Самохвалова Е.В. Проблемы организации профориентационной работы в университете // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 64–70.
2. Прохоров А.В. Уровневая модель профориентационной работы Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2019. Т. 14. № 3 (107). С. 13–17. DOI 10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-13-17

3. Курочкина Л.В. Организация профориентационной работы вуза в условиях непрерывного образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 26. С. 139-146.
4. Кобец А.В. Психологические особенности профориентационной работы в правоохранительной системе // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 2. С. 56-64.
5. Толстогузов С.Н. Опыт профориентационной работы за рубежом // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 151-165.
6. Прохоров А.В. Университет как субъект профориентационной работы со школьниками // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 187. С. 15-20. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-15-20
7. Прохоров А.В., Жмырева Н.А. Профориентационная работа в университете: традиционные и новые формы взаимодействия со школьниками // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2018. Т. 13. № 103. С. 73-76. DOI 10.20310/1819-8813-2018-13-103-73-76
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1939. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. 416 с.
9. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 174. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14
10. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10 (218). С. 75-82.
11. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций у студентов классического вуза // Высшее образование в России. 2018. № 5 (225). С. 20-29.
12. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Кластерный подход к развитию молодежного предпринимательства в классическом вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 102-109.
13. Урмина И.А., Горелова Н.Н. Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. 2010. № 7 (61). С. 85-94.

## References

1. Zalivansky B.V., Samokhvalova E.V. Problemy organizatsii proforiyentsionnoy raboty v universitete [Organization of career guidance at the university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 7, pp. 64-70. (In Russian).
2. Prokhorov A.V. Universitet kak sub'yekt proforiyentsionnoy raboty so shkol'nikami [University as a subject of career guidance work with school students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 15-20. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-15-20 (In Russian).
3. Kurochkina L.V. Organizatsiya proforiyentsionnoy raboty vuza v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya [Organization of career guidance work of the university in the context of continuous education]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application], 2012, no. 26, pp. 139-146. (In Russian).
4. Kobets A.V. Psikhologicheskiye osobennosti proforiyentsionnoy raboty v pravookhranitel'noy sisteme [Psychological features of career-oriented work in law enforcement system]. *Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], 2014, no. 2, pp. 56-64. (In Russian).
5. Tolstoguzov S.N. Opyt proforiyentsionnoy raboty za rubezhom [Career guidance experience abroad]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2015, no. 1 (120), pp. 151-165. (In Russian).
6. Prokhorov A.V. Urovnevaya model' proforiyentsionnoy raboty Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina [Level model of vocational guidance work of Derzhavin Tambov State University]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2019, vol. 14, no. 3 (107), pp. 13-17. DOI 10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-13-17 (In Russian).
7. Prokhorov A.V., Zhmyreva N.A. Proforiyentsionnaya rabota v universitete: traditsionnyye i novyye formy vzaimodeystviya so shkol'nikami [Professional orientation work at the university: traditional and new forms of interaction with pupils]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2018, vol. 13, no. 103, pp. 73-76. DOI 10.20310/1819-8813-2018-13-103-73-76 (In Russian).

8. Ushinskiy K.D. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t. T. 1. Teoreticheskiye problemy pedagogiki* [Selected Pedagogical Works: in 2 vols. Vol. 1. Theoretical Problems of Pedagogy]. Moscow, State Educational and Pedagogical Publ., 1939, 416 p. (In Russian).
9. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Razvitiye studencheskogo nastavnichestva v nauchno-obrazovatel'noy sfere v klassicheskom vuze [Development of student mentoring in the research and educational sphere in a classical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 174, pp. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14 (In Russian).
10. Stromov V.Y., Sysoyev P.V. Model' organizatsii nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v vuze [Model of organization of students' scientific and research activity]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 10 (218), pp. 75-82. (In Russian).
11. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. «Shkola kompetentsiy» – tekhnologiya formirovaniya dopolnitel'nykh kompetentsiy u studentov klassicheskogo vuza [“School of competencies” as a technology for the development of students' additional competencies at classical university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, no. 5 (225), pp. 20-29. (In Russian).
12. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Klasternyy podkhod k razvitiyu molodezhnogo predprinimatel'stva v klassicheskom vuze [Cluster approach to the development of youth entrepreneurship in classical university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 7, pp. 102-109. (In Russian).
13. Urmina I.A., Gorelova N.N. Nastavnichestvo, ego znachenie v istorii i sovremennosti [Mentoring, its significance in history and modern times]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya – Social Policy and Sociology*, 2010, no. 7 (61), pp. 85-94. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Стромов Владимир Юрьевич**, кандидат юридических наук, доцент, ректор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vladimir\_stromov@mail.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>

**Сысоев Павел Викторович**, доктор педагогических наук, профессор, начальник управления научно-исследовательской деятельности студентов и подготовки научных кадров. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: psysoyev@yandex.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>

**Завьялов Владимир Владимирович**, председатель Объединенного студенческого научного совета, зам. начальника управления организации научно-исследовательской деятельности студентов и подготовки научных кадров. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: zavtmb@mail.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Сысоев Павел Викторович  
 E-mail: psysoyev@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.12.2020 г.  
 Принята к публикации 24.12.2020 г.

#### Information about the authors

**Vladimir Y. Stromov**, Candidate of Jurisprudence, Associate Professor, Rector. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vladimir\_stromov@mail.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>

**Pavel V. Sysoyev**, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Students and Scholars' Research Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: psysoyev@yandex.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>

**Vladimir V. Zavyalov**, Chairman of the United Students' Scientific Council, Deputy Head of Students and Scholars' Research Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: zavtmb@mail.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Pavel V. Sysoyev  
 E-mail: psysoyev@yandex.ru

Received 18 December 2020  
 Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-15-22  
УДК 378.147

## Диалоговое взаимодействие студентов вуза на занятиях по компьютерным технологиям

**Татьяна Юрьевна КИТАЕВСКАЯ, Ирина Николаевна ПЕРУНОВСКАЯ**

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>, e-mail: [kita68@rambler.ru](mailto:kita68@rambler.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>, e-mail: [peru-irina@yandex.ru](mailto:peru-irina@yandex.ru)

## Dialogue interaction of university students in the classroom on computer technology

**Tatyana Y. KITAEVSKAYA, Irina N. PERUNOVSKAYA**

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>, e-mail: [kita68@rambler.ru](mailto:kita68@rambler.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>, e-mail: [peru-irina@yandex.ru](mailto:peru-irina@yandex.ru)

**Аннотация.** Обоснована необходимость интерактивного обучения студентов творческих специальностей, основанного на диалоговых формах организации познавательной деятельности на лабораторных занятиях по компьютерным технологиям. Отмечена специфика дисциплины, порождающая ряд психолого-педагогических проблем, связанных с гигиеническими нормами и ограничением сферы творческой активности обучаемых. Поднята проблема реализации идеи диалогового подхода непосредственно в ходе выполнения лабораторных и практических заданий на компьютере. Решена задача организации познавательной деятельности на лабораторных занятиях по компьютерным технологиям, которая позволяет сочетать возможности компьютера как дидактического средства и инструмента дизайн-проектирования с «живым» диалогом между студентами и преподавателем, а также внутри студенческой группы на каждом из этапов выполнения лабораторной работы. Представлена поэтапная реализация диалогового взаимодействия студентов в процессе проектирования видеороликов, как внутреннего модуля изучения дисциплины «Компьютерные технологии в дизайне», базирующаяся на основных принципах интегральной технологии развивающего обучения. Универсальность предложенного подхода делает возможным его использование на лабораторных работах в системе подготовки студентов вуза по различным направлениям подготовки.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение; диалоговый подход; компьютерные технологии; кооперированно-групповая форма работы; метод малых групп; лабораторная работа; дискуссионные методы

**Для цитирования:** Китаевская Т.Ю., Перуновская И.Н. Диалоговое взаимодействие студентов вуза на занятиях по компьютерным технологиям // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 15-22. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-15-22

**Abstract.** We substantiate the need for interactive teaching of creative specialties students, based on interactive forms of organization of cognitive activity in laboratory classes on computer technologies. The specificity of the discipline is noted, which generates a number of psychological and pedagogical problems related to hygiene standards and restrictions on the sphere of students' creative activity. We raise the problem of implementing the idea of a dialog approach directly in the course of performing laboratory and practical tasks on a computer. We solve the problem of organizing cognitive activity in laboratory classes on computer technologies, which allows you to combine the capabilities of the computer as a didactic tool and design tool with a "live" dialogue

between students and the teacher, as well as within the student group at each stage of laboratory work. We present a step-by-step implementation of students' dialog interaction in the process of designing video clips as an internal module for studying the discipline "Computer technologies in design", based on the basic principles of integrated technology of developing learning. The universality of the proposed approach makes it possible to use it in laboratory work in the system of training university students in various fields.

**Keywords:** interactive teaching; dialogue approach; computer technology; cooperative group work; small group method; laboratory work; discussion methods

**For citation:** Kitaevskaya T.Y., Perunovskaya I.N. Dialogovoye vzaimodeystviye studentov vuza na zanyatiyakh po komp'yuternym tekhnologiyam [Dialogue interaction of university students in the classroom on computer technology]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 15-22. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-15-22 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современная система высшего образования характеризуется внедрением в процесс обучения интерактивных технологий. Роль интерактивного аппаратного и программного обеспечения и его преимущества как средства обучения раскрыты в трудах Л.А. Альковой, Е.В. Лопановой, И.В. Роберт и др. [1–4].

Особенностью дисциплин информационного цикла является то, что компьютерные технологии, с помощью которых реализуется интерактивность, являются как средством обучения, так и предметом изучения. Таким образом, увеличивается время, которое студенты проводят за компьютером и мобильными устройствами на учебных занятиях и в ходе выполнения самостоятельной работы, что порождает ряд психолого-педагогических проблем, связанных с гигиеническими нормами, ограничением сферы творческой активности, снижением доли образного мышления – основы творческой деятельности, отказом от принятия оригинальных самостоятельных решений. Разрешение данных противоречий особенно важно при овладении компьютерными технологиями студентами творческих специальностей. Так, например, квалификационные требования, предъявляемые к выпускникам направления подготовки 54.03.01 – «Дизайн», регламентированные образовательными и профессиональными стандартами, предполагают способность обосновывать свои предложения при разработке проектной идеи, основанной на концептуальном творческом подходе к решению дизайнерской задачи (ПК-2), способность к коммуникации в различных формах (ОК-5), способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные

различия (ОК-6)<sup>1</sup>. По нашему убеждению, на занятиях информационного цикла, наряду с овладением и использованием современных информационно-коммуникационных технологий и специализированного программного обеспечения, необходимо ставить задачу развития творческого мышления и коммуникативных способностей студентов, поскольку они являются залогом успешности будущей профессиональной деятельности. Важным условием овладения основами дисциплины и развития творческого потенциала личности является формирование когнитивного интереса и побуждение обучаемых к активным действиям. Интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса обучения, базирующееся на диалоговых формах обучения, обеспечивает погружение в решаемую проблему за счет постоянного взаимодействия с другими субъектами, обладающими индивидуальными личностными качествами и опытом. Диалог в обучении имеет давние традиции. Известно его использование Сократом в эвристическом обучении, а также на завершающем этапе познания в древней индийской философии как диалог мудреца с учеником [5]. Современный диалоговый подход базируется на диалогической позиции философии экзистенциализма, предложенной В. Франклом, утверждавшим, что целостный конструктивный диалог в ходе общения и контакта личностей является условием их творческого саморазвития [6]. Данную точку зрения разделяет М.М. Бахтин, утверждая, что только в процессе свободного диалога может рас-

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.08.2016 № 1004. URL: <http://fgosvo.ru/540301> (дата обращения: 19.08.2020).

крыться индивидуальность человека в полной мере (см.: [7]).

В настоящее время в педагогической науке достаточно внимания уделяется интерактивному обучению как способу познания, основанному на диалоговых формах, раскрыты педагогические возможности диалога в образовании, разработана технология и методика ведения диалога в образовательном процессе [8–10]. В то же время остается открытым вопрос: как реализовать идеи диалогового подхода непосредственно в ходе выполнения лабораторных и практических заданий на компьютере?

Таким образом, стоит задача такой организации познавательной деятельности на занятиях по компьютерным технологиям, которая позволяет сочетать возможности компьютера как дидактического средства и инструмента дизайн-проектирования с «живым» диалогом между студентами и преподавателем, а также внутри студенческой группы на каждом из этапов лабораторной работы. В обобщенной структуре лабораторного занятия традиционно выделяются следующие этапы.

Этап 1. Вводно-мотивационный. Вводная часть, обеспечивающая подготовку студентов к выполнению заданий.

Этап 2. Операционно-познавательный. Основная часть, подразумевающая самостоятельное выполнение работы за компьютером.

Этап 3. Контрольно-оценочный. Заключительная часть. Подведение общих итогов.

Выполнение лабораторной работы предполагает предварительную самостоятельную подготовку студента и получение допуска к выполнению работы. Практика показывает, что та информация, которая получена самостоятельно и может быть представлена студентом в устной вербально-речевой форме в ходе дискуссии, усваивается гораздо прочнее. С нашей точки зрения, диалоговый подход можно с успехом реализовать на проблемно организованных лабораторных занятиях, если перед выполнением задания основные принципы и ход работы обсудить в процессе творческого диалога, переходящего в дискуссию.

В ходе непосредственного выполнения заданий лабораторной работы для повышения диалогичности занятия целесообразно использование метода «малых групп» как

одной из эффективных интерактивных форм организации познавательного процесса. Применение данного метода особенно уместно при ограничениях, связанных с наличием технического обеспечения и временем обучения. Студенческая группа разбивается на гетерогенные подгруппы, характерной особенностью которых являются различия в учебных возможностях и желание обучаемых. Такой подход обеспечивает свободу обсуждения, снятие эмоционального напряжения, связанного с боязнью последствий неудачного ответа, что дает дополнительную возможность активизировать мыслительно-речевую деятельность.

Малые группы выполняют индивидуальные задания или работают над различными частями одного проекта в зависимости от поставленной проблемы. Последняя форма организации учебно-познавательной деятельности, которая носит название кооперированно-групповой, дает наилучший эффект в случае выполнения студентами больших проектов, когда объемное задание можно разбить на независимые модули, выполнение которых преследует одинаковые дидактические цели.

На завершающем этапе лабораторной работы каждая из малых групп представляет на творческий просмотр, обсуждение и анализ результаты выполнения модуля.

Приведем пример задания, для выполнения которого оптимальной является кооперированно-групповая форма организации работы. Лабораторная работа «Создание видеоролика «Мультимедийный фотоальбом»» выполняется с использованием программного обеспечения Adobe Photoshop и Windows Movie Maker в рамках изучения модуля «Техники и технологии мультимедиа» учебного курса «Компьютерные технологии в дизайне». На данном занятии используются дискуссионные методы интерактивного обучения, которые выбираются в соответствии с дидактическими целями лабораторной работы и этапами решения проектной задачи согласно методике отбора, разработанной нами ранее [11]: эвристическая беседа, диалог; групповая дискуссия, разбор конкретных производственных ситуаций, «мозговой штурм», метод «круглого стола», обсуждение видеоролика, творческий просмотр.

В структуру мультимедийного фотоальбома (анимированного слайдшоу) входят фотографии, видеофайлы, звуковое сопровождение, видеофутажи и текстовые фреймы. Все перечисленные элементы возможно объединить в один проект с помощью видеоредактора, например, Windows Movie Maker. Проекты подобного типа хранятся в видеофайлах определенного формата (MPEG4, MP4, HD; AVI, WMV, MOV), выбор формата фильма зависит от устройства, на котором будет демонстрироваться проект.

Освоение этой офисной технологии является весьма полезным по разным причинам: приобретаются навыки работы с различными форматами видеофайлов, навыки выделения ключевых и кульминационных моментов в мультимедийных продуктах, навыки профессионального киномонтажа, развивается художественное восприятие и творческий потенциал.

Однако в условиях жестких временных рамок фронтальной лабораторной работы отсутствует возможность создания полноценного видеоролика каждым студентом. В то же время, для того чтобы освоить основы создания видеороликов, достаточно понять принципы работы с отдельными видеофрагментами. Поэтому считаем целесообразным разбиение проекта на логические части и создание микрогруппой отдельных сцен видеоролика на заданную тему, с последующими обсуждением, монтажом и защитой полноценного проекта. Таким образом, увеличивается время диалогового взаимодействия студентов, что способствует более глубокому осознанию сути учебного материала, развитию коммуникативных навыков. Организация работы студентов на лабораторном занятии осуществляется с учетом и согласованием следующих основных этапов: структуры познавательной деятельности, структуры лабораторного занятия как формы организации учебного процесса и этапов работы над проектом с использованием цифровых технологий. Выполнению фронтальной лабораторной работы предшествуют лекционное занятие, самостоятельная работа с инструкциями и автоматизированным учебно-информационным средством (УИС), а также предпроектная работа, связанная со сбором визуальных материалов и обобщением информации, возможными графическими способами ре-

шения, анализом работ сходных по тематике, разработкой собственных подходов.

Проектная деятельность по созданию мультимедийного тематического фотоальбома в рамках выполнения лабораторной работы заключается в поиске методов и средств реализации проекта с использованием современных компьютерных технологий и включает в себя:

- отбор визуального материала, соответствующего теме задания, выработку общей дизайн-концепции тематического мультимедийного фотоальбома, выбор графических средств дизайна ролика и отработку сценария фильма, распределение эпизодов видеоролика между подгруппами для выполнения практического задания, разработку плана по созданию эпизодов видеоролика с учетом работы студентов в группах;

- дизайн отдельных страниц мультимедийного фотоальбома в программах обработки растровой графики; работу над эпизодами ролика в видеоредакторе в малых группах с учетом диалогового взаимодействия членов группы;

- представление всех разделов мультимедийного фотоальбома каждой подгруппой студентов для показа и обсуждения экспертной группе в режиме творческого просмотра;

- работу экспертной группы над окончательным монтажом и озвучиванием видеоролика, просмотр видеоролика и его обсуждение за «круглым столом» всеми членами учебной группы, внесение корректив в проект на основе обсуждения.

Содержание учебного материала и действия студентов в соответствии с основными этапами организации лабораторной работы могут быть разбиты на следующие блоки.

**1. Вводно-мотивационный.** Этот блок включает в себя обсуждение основных правил работы с видеофайлами как объектами мультимедийных технологий; места мультимедийных видеороликов в проектной культуре дизайнера; способов создания видеопроектов. Раскрываются назначение и возможности продукта Windows Movie Maker.

На данном этапе осуществляется постановка и структурирование задачи создания тематического мультимедийного фотоальбома средствами программы Windows Movie Maker, выделение основных модулей-разделов. В данном случае это будет один эпизод

мультимедийного ролика, объединенный с другими эпизодами общей идеей и дизайн-концепцией.

*Вопросы для обсуждения:* что такое мультимедийный продукт с точки зрения компьютерных технологий? Сценарий видеоролика (могут быть предложены следующие разделы, например, для семейного фотоальбома: история конкретной семьи, где каждый раздел соответствует своему поколению). Возможности программного средства: вставка музыки и текста, модуль работы с музыкальной дорожкой, работа с титрами, режим работы с анимацией. Этапы создания видеоролика средствами Windows Movie Maker.

В завершении блока студенческая группа разбивается на гетерогенные подгруппы.

**2. Операционно-познавательный.** Данный блок представляет собой основную часть работы, подразумевающую самостоятельное выполнение работы за компьютером: создание отдельных эпизодов видеоролика в микрогруппах. Студенты обсуждают содержание кадров и разрабатывают единый стиль оформления страниц мультимедийного фотоальбома. Каждый слайд (виртуальный лист) мультимедийного фотоальбома собирается из компонентов в программе Adobe Photoshop, размер листа фотоальбома зависит от устройства, на котором планируется показ будущего фильма, предпочтительно сохранение в формате HD для широкоформатных носителей, что соответствует размеру кадра будущего фильма – 1920×1080 пикселей, сохраняется готовый лист виртуального альбома в формате JPEG, и ему присваивается порядковый номер в папке главы или ключевого эпизода ролика, согласно сценарию фильма, что в дальнейшем упорядочит работу над роликом в видеоредакторе, где возможно осуществить дальнейшую пакетную обработку фотографий. Выбор композиционного и цветового решения страниц мультимедийного фотоальбома базируется на специфике компьютерной графики и особенностях графики сетевых продуктов. Завершает данный блок монтаж эпизода видеоролика: вставка и редактирование объектов, использование анимации и эффектов переходов от кадра к кадру.

*Вопросы для обсуждения:* структура и содержание кадров. Основные и вспомогательные объекты страниц фотоальбома. Инструменты редактирования графических объектов и их дополнительные возможности. Эффекты анимации и критерии их оправданного использования.

**3. Контрольно-оценочный.** Заключительная часть работы посвящена подведению итогов работы микрогрупп и группы в целом. На данном этапе происходит анализ и обобщение результатов работы. Члены микрогрупп представляют эпизоды видеоролика экспертной группе. Группа обсуждает монтаж эпизодов фильма в режиме просмотра и осуществляет монтаж фильма из готовых эпизодов, сведение музыкальной и видеодорожек, оформление заставок к началу и концу фильма. Завершается блок демонстрацией фильма, его обсуждением в группе и подведением итогов.

*Вопросы для обсуждения:* рендеринг проекта фильма и его сохранение в формате видеофайла. Подготовка демонстрации. Выбор режима демонстрации в соответствии с обстановкой, в которой она будет производиться.

Создание эпизодов фильма и монтаж – основная часть работы над видеофильмом. Она сопровождается активным обсуждением в микрогруппах вопросов, касающихся дизайна страниц фотоальбома, выбора формата текста, музыки и других объектов, содержания текста, размещенного в кадре, и т. д., а также анимации и других средств реализации предложенной дизайн-концепции.

При использовании кооперированно-групповой формы обучения могут возникнуть проблемы, связанные с задачей комплектования групп, а также объективной оценкой вклада каждого члена микрогруппы в общий проект. Частично данная задача решается за счет интегрированной технологии дифференцированного обучения, которая предполагает освоение материала на двух уровнях: достаточном и продвинутом. После выполнения фронтальной части работы студенты, обучающиеся на продвинутом уровне, выступают в качестве экспертов и выполняют свою часть работы. В это время имеется временной интервал, в течение которого препода-

Таблица 1

Этапы организации и содержание лабораторного занятия  
в контексте диалогового подхода

| Этапы выполнения лабораторного занятия | Проектная деятельность                                                                                                                                                                                       | Учебная деятельность                                                                                                                                                                                                                                        | Дискуссионные методы                                                                   |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Вводно-мотивационный                | Отбор визуального материала, соответствующего теме задания, выработка общей дизайн-концепции                                                                                                                 | Обсуждение основных правил работы с видео-файлами, как объектами мультимедийных технологий; на данном этапе осуществляется постановка и структурирование задачи создания тематического мультимедийного фотоальбома средствами программы Windows Movie Maker | Эвристическая беседа, групповая дискуссия, разбор конкретных производственных ситуаций |
| 2. Операционно-познавательный          | Поиск графических методов и средств реализации проекта с использованием современных компьютерных технологий                                                                                                  | Самостоятельное выполнение работы за компьютером: создание отдельных эпизодов видеоролика в микрогруппах                                                                                                                                                    | Групповая дискуссия, разбор конкретных производственных ситуаций, «мозговой штурм»     |
| 3. Контрольно-оценочный                | Обсуждение результатов работы групп в режиме творческого просмотра. Просмотр видеоролика и его обсуждение за «круглым столом» всеми членами учебной группы, внесение корректив в проект на основе обсуждения | Анализ и обобщение результатов работы, монтаж фильма из готовых эпизодов, просмотр фильма, его обсуждение и коррекция                                                                                                                                       | Метод «круглого стола», обсуждение видеоролика, творческий просмотр                    |

даватель имеет возможность уделить внимание студентам, претендующим на достаточный уровень обучения, ответить на их вопросы и оценить в ходе беседы уровень усвоения материала и личный вклад обучаемого в выполнение задания.

Компонентный состав и содержание компонентов в структуре организации лабораторного занятия в контексте диалогового подхода с учетом основных этапов познавательной и проектной деятельности представлены обобщенно в табл. 1.

Как видно из табл. 1, организация лабораторных работ с использованием диалогового подхода и метода малых групп, в случае работы над общим проектом, укладывается в определенную схему. Эта схема с успехом применяется к лабораторным и практиче-

ским занятиям по следующим тематикам: дизайн и верстка электронных печатных изданий, создание интерактивных презентаций, создание инфографики для учебного заведения, дизайн сайта-визитки, создание видео-открытки, создание рекламного ролика, создание короткометражного мультфильма в программах 2D-графики, создание фотокниги в онлайн-сервисах цифровой печати.

Опыт проведенных занятий показал, что метод малых групп в сочетании с другими формами и приемами интерактивного обучения обеспечивает эффективность диалогового взаимодействия студентов во время выполнения работы за компьютером и способствует реализации квалификационных требований, необходимых для будущей профессиональной деятельности студентов.

### Список литературы

1. *Алькова Л.А.* Формирование самообразовательной компетентности студентов вуза посредством интерактивных компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2015.
2. *Лопанова Е.В.* Теоретические и технологические основания совершенствования профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза в условиях информатизации образования (на примере медицинского вуза): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014.
3. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования. Психолого-педагогический и технологический аспекты. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014.
4. *Роберт И.В.* Конвергентное образование: истоки и перспективы // Информатизация образования–2018: тр. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М.: Изд-во СГУ, 2018. Ч. 1. С. 28-34.
5. *Канке В.А., Берулава М.Н.* История, философия и методология педагогики и психологии. М.: Юрайт, 2019.
6. *Франкл В.Ф.* Человек в поисках смысла: сб. М.: Прогресс, 1990.
7. *Сластенин В.А. и др.* Педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2002.
8. *Мельникова Е.Л.* Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. М.: Баласс, 2015.
9. *Плаксына И.В.* Интерактивные образовательные технологии. М.: Юрайт, 2020.
10. *Сальникова Т.П.* Педагогические технологии. М.: Сфера, 2018.
11. *Китаевская Т.Ю., Тигров В.П.* Отбор системы методов обучения информатике с использованием программного комплекса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 50-58. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-50-58

### References

1. *Alkova L.A.* *Formirovaniye samoobrazovatel'noy kompetentnosti studentov vuza posredstvom interaktivnykh komp'yuternykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Self-Educational Competence of University Students Through Interactive Computer Technologies. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Barnaul, 2015. (In Russian).
2. *Lopanova E.V.* *Teoreticheskiye i tekhnologicheskkiye osnovaniya sovershenstvovaniya professional'no-pedagogicheskoy podgotovki prepodavatelya vuza v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya (na primere meditsinskogo vuza): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theoretical and Technological Foundations for Improving the Professional and Pedagogical Training of a University Teacher in the Context of Education Informatization (on the Example of a Medical University). Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2014. (In Russian).
3. *Robert I.V.* *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya. Psikhologo-pedagogicheskyy i tekhnologicheskyy aspekty* [Theory and Methods of Informatization of Education. Psychological, Pedagogical and Technological Aspects]. Moscow, Binom. Laboratoriya znaniy Publ., 2014. (In Russian).
4. *Robert I.V.* *Konvergentnoye obrazovaniye: istoki i perspektivy* [Convergent education: origins and prospects]. *Trudy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Informatizatsiya obrazovaniya–2018»: v 2 ch.* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Informatization of Education – 2018”: in 2 pts.]. Moscow, Saratov State University Publ., 2018, pt 1, pp. 28-34. (In Russian).
5. *Kanke V.A., Berulava M.N.* *Istoriya, filosofiya i metodologiya pedagogiki i psikhologii* [History, Philosophy and Methodology of Pedagogy and Psychology]. Moscow, Urait Publ., 2019. (In Russian).
6. *Frankl V.F.* *Chelovek v poiskakh smysla* [A Man in Search of Meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990. (In Russian).
7. *Slastenin V.A. et al.* *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Publishing Center “Akademiya”, 2002. (In Russian).
8. *Melnikova E.L.* *Problemno-dialogicheskoye obucheniye: ponyatiye, tekhnologiya, metodika* [Problem and Dialogical Teaching: Concept, Technology, Methodology]. Moscow, Balass Publ., 2015. (In Russian).
9. *Plaksina I.V.* *Interaktivnyye obrazovatel'nyye tekhnologii* [Interactive Educational Technologies]. Moscow, Urait Publ., 2020. (In Russian).
10. *Salnikova T.P.* *Pedagogicheskkiye tekhnologii* [Pedagogical Technologies]. Moscow, Sfera Publ., 2018. (In Russian).
11. *Kitayevskaya T.Y., Tigrov V.P.* *Otbor sistemy metodov obucheniya informatike s ispol'zovaniyem programmnogo kompleksa* [Selection of a system of computer science teaching methods using a software package]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 50-58. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-50-58 (In Russian).

### Информация об авторах

**Китаевская Татьяна Юрьевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна и изобразительного искусства. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kita68@rambler.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>

**Перуновская Ирина Николаевна**, старший преподаватель кафедры дизайна и изобразительного искусства. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: peru-irina@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Китаевская Татьяна Юрьевна  
E-mail: kita68@rambler.ru

Поступила в редакцию 25.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 23.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

### Information about the authors

**Tatyana Y. Kitaevskaya**, Doctor of Pedagogy, Professor of Design and Fine Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: kita68@rambler.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>

**Irina N. Perunovskaya**, Senior Lecturer of Design and Fine Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: peru-irina@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Tatyana Y. Kitaevskaya  
E-mail: kita68@rambler.ru

Received 25 September 2020  
Reviewed 23 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-23-30  
УДК 37.022+519.25

## Использование многофункциональных статистических критериев в разработке технологических аспектов самопроектирования учебно-профессиональной деятельности студентов

**Татьяна Анатольевна ЕРИНА, Наталья Николаевна МОТЬКИНА**

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-6480>, e-mail: [erina@bsu.edu.ru](mailto:erina@bsu.edu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4535-7973>, e-mail: [motkina@bsu.edu.ru](mailto:motkina@bsu.edu.ru)

## The use of multifunctional statistical criteria in the development of technological aspects of self-design of students' educational and professional activities

**Tatyana A. ERINA, Natalya N. MOTKINA**

Belgorod State National Research University

85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-6480>, e-mail: [erina@bsu.edu.ru](mailto:erina@bsu.edu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4535-7973>, e-mail: [motkina@bsu.edu.ru](mailto:motkina@bsu.edu.ru)

**Аннотация.** Исследователям в области гуманитарных наук практически всегда приходится сталкиваться с задачей статистической обработки результатов и их интерпретацией. Это достаточно трудоемкая и кропотливая работа, которая может быть во многом упрощена за счет использования многофункциональных статистических критериев. В рамках исследования, связанного с проблемой самопроектирования учебно-профессиональной деятельности студентов, проведен анализ эффективности введения технологических элементов с помощью многофункциональных критериев:  $\varphi^*$  критерия – углового преобразования Фишера и биномиального критерия  $m$ . Выявлена статистическая значимость результатов введения на определенном этапе технологии практикума, который дает возможность изучения и применения элементов самоменеджмента в учебно-профессиональной деятельности студентов. В перспективных целях предложено создание автоматизированной системы, реализующей выбор соответствующего решаемой задачи критерия и проверку выдвинутой исследователем статистической гипотезы.

**Ключевые слова:** многофункциональные критерии; технология; самопроектирование; самоменеджмент; эффективность

**Для цитирования:** Ерина Т.А., Мотькина Н.Н. Использование многофункциональных статистических критериев в разработке технологических аспектов самопроектирования учебно-профессиональной деятельности студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 23-30. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-23-30

**Abstract.** Researchers in the humanities almost always have to deal with the problem of statistical processing of results and their interpretation. This is a rather laborious and painstaking work, which can be greatly simplified through the use of multifunctional statistical criteria. Within the framework of the study related to the problem of self-design of educational and professional activities of students, the analysis of the effectiveness of the introduction of technological elements using multifunctional criteria was carried out:  $\varphi^*$  criterion – Fisher's angular transformation and binomial criterion  $m$ . The statistical significance of the results of the introduction at a certain stage of the technology of the workshop is revealed, which makes it possible to study and apply the elements of self-management in the educational and professional activities of students. For promising

purposes, it is proposed to create an automated system that implements the selection of the appropriate criterion for the problem to be solved and the verification of the statistical hypothesis put forward by the researcher.

**Keywords:** multifunctional criteria; technology; self-design; self-management; efficiency

**For citation:** Erina T.A., Motkina N.N. Ispol'zovaniye mnogofunktsional'nykh statisticheskikh kriteriyev v razrabotke tekhnologicheskikh aspektov samoproektirovaniya uchebno-professional'noy deyatel'nosti studentov [The use of multifunctional statistical criteria in the development of technological aspects of self-design of students' educational and professional activities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 23-30. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-23-30 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Зачастую результаты исследований в области гуманитарных наук подвергаются сомнениям лишь на том основании, что они не подтверждаются статистически или не интерпретированы с помощью математической модели. В настоящее время принято применять математические методы и модели практически во всех областях наук, хотя это не всегда обосновано и может привести «...к опасному... представлению о том, что всякое явление обязано иметь математическую модель. Это представление тем опаснее, что оно часто считается само собой разумеющимся» (А.М. Молчанов, 1978, с. 4).

В то же время некоторые разделы научных знаний в силу своей особенности не могут использовать собственные точные формально-логические способы построения и обработки результатов исследований. Поэтому привлечение математического аппарата зачастую является полезным и даже необходимым, так как систематизирует информацию, позволяя устанавливать закономерности, которые не всегда очевидны.

Педагогика и психология – это науки, не имеющие собственных единиц измерения, строгих абстрактно-логических методов и моделей, поэтому вынуждены их заимствовать у математики. Основополагающим принципом педагогики и психологии является получение знаний о процессах, происходящих в прошлом или настоящем, а также тщательное и глубокое изучение их сути. Эффективным инструментом для реализации этого принципа являются математические методы, услужливо и бескорыстно предоставляемые математикой.

С формально-логической точки зрения, психолого-педагогические явления можно охарактеризовать параметрами, которые представляют собой признаки и переменные. Математическая статистика такие параметры

расценивает как случайные величины, потому что неизвестно, какое значение они примут в том или ином испытании. Как правило, при статистической обработке значений признака приходится прибегать к помощи статистических критериев, дабы проверить возникающие у исследователя гипотезы [1].

Статистические критерии подразделяются на параметрические и непараметрические. В гуманитарных исследованиях используются как одни, так и другие.

Многие исследователи в своих работах часто обращаются к услугам многофункциональных статистических критериев. И это не случайно, так как они удобны, легки и результативны. Эти критерии могут использоваться при наличии различных данных и выборок, причем данные могут быть представлены в любой шкале. Также многофункциональные критерии позволяют исследовать и разные выборки испытуемых, и показатели одной и той же выборки. Более того, названные критерии имеют возможность использования «демократичных» границ выборок – от 5 (даже 2) наблюдений до очень большого числа наблюдений.

К наиболее часто используемым многофункциональным критериям относятся: критерий углового преобразования Фишера – « $\phi^*$  критерий» и биномиальный критерий  $m$ .

Названные критерии построены на сопоставлении долей признака. По своей сути критерии отвечают на вопрос: какая доля наблюдений в выборке обладает нужным эффектом и какая доля не обладает этим эффектом? Отметим, что эффектами могут выступать: качественно определяемые признаки, количественно измеряемые признаки, а также уровень и распределение признака. Таким образом, многофункциональные критерии в результате сведения различных данных к альтернативной шкале решают основ-

ные задачи сопоставлений: сравнение «уровней», оценки «сдвигов» и сравнения распределений [2].

В наших исследованиях, связанных с проблемой самопроектирования, ранее была разработана технология обучения студентов вуза самопроектированию учебно-профессиональной деятельности. Эта технология представлена тремя последовательными этапами: проблемно-рефлексивного анализа, логико-смыслового проектирования, контрольно-коррекционной регуляции [3]. В ее рамках были предложены различные спецкурсы, тренинги, где студенты обучались планированию учебно-профессиональной деятельности, самоанализу, самоактуализации.

Реализация названной технологии и дальнейшие исследования проблемы показали, что достаточно большое количество студентов не обладают навыками самопроектирования учебно-профессиональной деятельности. Здесь имеется в виду то, что под самопроектированием учебно-профессиональной деятельности мы понимаем индивидуальную деятельность студента, направленную на построение собственной траектории обучения на основе рефлексии личностных качеств и персональных достижений, обладающую признаками проблемной самоидентификации, структурно-логической упорядоченности, иерархичности, объектности, контекстности, перспективности [3]. То есть у большинства студентов практически отсутствуют навыки выстраивания траектории развития своей учебно-профессиональной деятельности; они не умеют четко организовывать свою деятельность, время и пространство для ее осуществления.

В связи с этим на этапе контрольно-коррекционной регуляции вышеназванной технологии был организован практикум по управлению учебно-профессиональной деятельностью и временем.

Основная задача такого практикума заключалась в привитии студентам навыков самоменеджмента.

Индивидуальный самоменеджмент (другими словами: организация, управление собственным временем и собственной деятельностью) осуществляется на основе личностного саморазвития. В основе «технологичности» индивидуального самоменеджмента лежат следующие установки:

субъект управления → сам студент  
(кто управляет)

объект управления → сам студент  
(кем управляет)

предмет управления → знания, умения,  
(чем управляет) способности

цель → оптимизировать  
(для чего) достижение целей

мотивация → внутренняя: желание  
(почему) стать успешнее [4].

После проведения определенного количества практических занятий, тренингов (в рамках предложенного практикума) была поставлена задача – оценить эффективность проведенной работы и достижений студентов в заданном направлении. Для обработки результатов наблюдений и дальнейшей корректировки исследовательской работы нами были использованы многофункциональные статистические критерии.

Достаточно часто и успешно в нашей работе был использован критерий  $\phi^*$  – *угловое преобразование Фишера*. В процессе работы учитывались следующие ограничения:

- сопоставляемые доли не могут быть равны нулю, так как результат мог оказаться сильно завышенным;
- верхний предел выборки может быть не ограничен;
- нижний предел выборки – не менее 2-х наблюдений, но при этом должны соблюдаться определенные соотношения [5].

Для критерия  $\phi^*$  характерным является выдвижение следующих гипотез:

$H_0$ : доля испытуемых, у которых наблюдается исследуемый эффект, в выборке 1 не больше, чем в выборке 2;

$H_1$ : Доля лиц, у которых наблюдается исследуемый эффект, в выборке 1 больше, чем в выборке 2.

В представленной ниже задаче (№ 1) мы сравниваем процент испытуемых, активно применяющих элементы самоменеджмента в учебно-профессиональной деятельности, в одной выборке, с процентом испытуемых в другой выборке.

Нас интересует, различаются ли две группы студентов по успешности применения элементов самоменеджмента в учебно-

профессиональной деятельности? В первой группе (экспериментальной) из 22 человек используют в работе элементы самоменеджмента 14 человек, а во второй группе (контрольной) из 26 человек – 10. В первой группе процентная доля таких студентов составляет  $14/22 \times 100 \% = 63,6 \%$ , а во второй  $10/26 \times 100 \% = 38,5 \%$ . Различаются ли эти доли достоверно при данных объемах выборок? Заметим, что в первой группе был проведен практикум, где студенты осваивали методы и приемы управления учебно-профессиональной деятельностью и временем, затраченным на эту деятельность, во второй – не был.

На первый взгляд, разница между 63,6 и 38,5 % достаточно велика. Однако можем ли мы утверждать достоверность этой разницы на самом деле?

Выполним проверку с помощью  $\varphi^*$  критерия. Будем считать «эффектом» успешное применение элементов самоменеджмента в учебно-профессиональной деятельности, а отсутствие эффекта – не применение их вообще.

Пусть  $H_0$ : доля студентов, использующих элементы самоменеджмента, в первой группе не больше, чем во второй группе.

$H_1$ : доля студентов, использующих элементы самоменеджмента, в первой группе больше, чем во второй группе.

Построим таблицу, являющуюся таблицей эмпирических частот по двум значениям признака «есть эффект» – «нет эффекта» (табл. 1).

Используя Таблицы критических значений XII [6], найдем величины  $\varphi$ , которые соответствуют долям в каждой из групп.

$$\varphi_1(63,6 \%) = 1,850; \varphi_2(38,5 \%) = 1,339.$$

Подсчитаем эмпирическое значение  $\varphi^*$  по формуле:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}.$$

Получаем:

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (1,850 - 1,339) \sqrt{\frac{22 \times 26}{22 + 26}} = 1,76.$$

Далее по Таблице критических значений XIII [6] определим уровень значимости для  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,76$ :  $p = 0,039$ .

Критическое значение  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$  ( $p \leq 0,05$ ).  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,76$ . Получили:  $1,76 > 1,64$ , то есть  $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ . Это означает: полученное эмпирическое значение  $\varphi^*$  находится в зоне значимости.

Результатом решения этой задачи являются следующие утверждения: а)  $H_0$  отвергается (принимается альтернативная гипотеза  $H_1$ ); б) доля студентов, использующих элементы самоменеджмента, в первой группе достоверно больше, чем во второй группе.

Следующее применение критерия  $\varphi^*$  дало нам возможность сопоставить выборки по количественно представленному признаку. Здесь мы сравнили процент студентов одной выборки, которые достигают определенного уровня значения признака, с процентом студентов, находящимся на этом уровне в другой выборке.

В нашем исследовании участвуют студенты контрольной группы, которые «стихийно» (не целенаправленно) занимаются самопроектированием учебно-профессиональной деятельности, и студенты экспериментальной группы, которые обучаются различным элементам самоорганизации, самоменеджмента и целенаправленно занимаются самопроектировочной деятельностью. Из контрольной группы было отобрано 10 студентов, использующих элементы самопроектирования в учебно-профессиональной дея-

Таблица 1  
Показатели эмпирических частот по значениям признака «есть эффект» – «нет эффекта»

| Показатели | «Есть эффект»         |         |   | «Нет эффекта»         |         |   | Суммы        |
|------------|-----------------------|---------|---|-----------------------|---------|---|--------------|
|            | Количество испытуемых | Доля, % | – | Количество испытуемых | Доля, % | – |              |
| 1 группа   | 14                    | 63,6    | А | 8                     | 36,4    | Б | 22 ( $n_1$ ) |
| 2 группа   | 10                    | 38,5    | В | 16                    | 61,5    | Г | 26 ( $n_2$ ) |
| Сумма      | 24                    | –       | – | 24                    | –       | – | 48           |

тельности. Из экспериментальной группы отобрано 12 студентов, которые также занимаются самопроектировочной деятельностью. Была поставлена задача (№ 2): определить, различаются ли контрольная и экспериментальная группы по показателю времени в сутки, которое они тратят на самоорганизацию (самоменеджмент). Заметим, что под самоорганизацией (самоменеджментом) мы понимаем такую деятельность студента, как анализ «полезной» деятельности и дневных затрат времени; составление аналитической карты, связанной с изучением эффективности личной деятельности; заполнение дневника помех, выявление и формулировка целей; планирование дня и т. д.

Будем считать время в 30 мин как критическое и полагать, что если выбранное испытуемым время меньше или равно 30 мин, то «эффект есть», а если выбранное время больше 30 мин, то «эффекта нет» (табл. 2).

Примем следующую формулировку гипотез:

$H_0$ : Доля студентов, которые тратят время  $t \leq 30$  мин, в контрольной группе не больше, чем в экспериментальной группе;

$H_1$ : Доля студентов, которые тратят время  $t \leq 30$  мин, в контрольной группе больше, чем в экспериментальной группе.

Данные занесем в табл. 3.

Используя Таблицы критических значений [6], найдем величины  $\phi$ , которые соответствуют долям «эффекта» в каждой из групп.

$$\phi_1(80\%) = 2,214; \phi_2(25\%) = 1,047.$$

Подсчитаем эмпирическое значение  $\phi^*$  по формуле:

$$\phi^*_{\text{эм}} = (2,214 - 1,047) \sqrt{\frac{10 \times 12}{10 + 12}} = 2,61,$$

$2,61 > 2,31$ , то есть,  $\phi^*_{\text{эм}} > \phi^*_{\text{кр}}$  причем доверительная вероятность  $p \leq 0,01$ . Это означает: полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

Таким образом,  $H_0$  отвергается,  $H_1$  принимается. Доля студентов, которые тратят время  $t \leq 30$  мин, в контрольной группе больше, чем в экспериментальной группе.

Решение этой задачи позволяет сделать заключение о том, что студенты контрольной

группы тратят на самоорганизацию в основном не более 30 мин в сутки, а студенты экспериментальной группы тратят на ту же деятельность более 30 минут в сутки (до 2-х часов – по результатам опроса).

В задаче № 1 мы сравнивали процент испытуемых, активно применяющих элементы самоменеджмента в учебно-профессиональной деятельности, в контрольной группе с процентом испытуемых в экспериментальной группе. Далее мы ставим задачу – сопоставить процент успешности каждой группы со среднестатистическим процентом успешности применения вышеуказанных элементов (методик). Для решения этой задачи будем применять *биномиальный критерий  $t$* . Отметим тот факт, что  $t$ -критерий предназначен для сопоставления частоты встречаемости какого-либо эффекта с теоретической или среднестатистической частотой встречаемости. А также следует иметь в виду, что определяющим условием его применимости является тот случай, когда обследована всего одна выборка, объем которой не более 300 наблюдений.

Таблица 2  
Показатели времени, затраченного студентами на самоорганизацию (самоменеджмент)

| Показатели                       | Контрольная группа ( $n_1 = 10$ ) |         | Экспериментальная группа ( $n_2 = 12$ ) |         |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------|-----------------------------------------|---------|
|                                  | $t$ (мин)                         | Доля, % | $t$ (мин)                               | Доля, % |
| «Есть эффект»<br>$t \leq 30$ мин | 30                                | —       | —                                       | —       |
|                                  | 25                                | —       | 30                                      | —       |
|                                  | 20                                | —       | 30                                      | —       |
|                                  | 30                                | 65      | 30                                      | 11      |
|                                  | 30                                | —       | —                                       | —       |
|                                  | 30                                | —       | —                                       | —       |
|                                  | 30                                | —       | —                                       | —       |
|                                  | 25                                | —       | —                                       | —       |
| «Нет эффекта»<br>$t > 30$ мин    | —                                 | —       | 60                                      | —       |
|                                  | 60                                | —       | 90                                      | —       |
|                                  | 60                                | —       | 60                                      | —       |
|                                  | —                                 | —       | 75                                      | —       |
|                                  | —                                 | —       | 90                                      | —       |
|                                  | —                                 | —       | 90                                      | —       |
|                                  | —                                 | 35      | 90                                      | 89      |
|                                  | —                                 | —       | 75                                      | —       |
|                                  | —                                 | —       | 90                                      | —       |
|                                  | —                                 | —       | —                                       | —       |
| Сумма                            | 340                               | 100     | 810                                     | 100     |
| Средние                          | 34,0                              | —       | 67,5                                    | —       |

Таблица 3

Показатели для расчета критерия  $\varphi^*$  при сопоставлении контрольной ( $n_1=10$ ) и экспериментальной ( $n_2=12$ ) групп

| Показатели               | «Есть эффект», $t \leq 30$ мин |         |   | «Нет эффекта», $t > 30$ мин |         |   | Сумма |
|--------------------------|--------------------------------|---------|---|-----------------------------|---------|---|-------|
|                          | Количество испытуемых          | Доля, % | – | Количество испытуемых       | Доля, % | – |       |
| Контрольная группа       | 8                              | 80      | А | 2                           | 20      | Б | 10    |
| Экспериментальная группа | 3                              | 25      | В | 9                           | 75      | Г | 12    |
| Сумма                    | 11                             | –       | – | 11                          | –       | – | 22    |

Таблица 4

Показатели успешности применения элементов самоменеджмента в группах испытуемых

| Показатели              | Количество испытуемых, применяющих элементы самоменеджмента, % |      | Количество испытуемых, не применяющих элементы самоменеджмента, % |      | Сумма |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------|------|-------|
| 1 группа ( $n_1 = 22$ ) | 14                                                             | 63,6 | 8                                                                 | 36,4 | 22    |
| 2 группа ( $n_2 = 26$ ) | 10                                                             | 38,5 | 16                                                                | 61,5 | 26    |
| Сумма                   | 24                                                             | –    | 24                                                                | –    | 48    |

В табл. 4 представлены показатели успешности применения элементов самоменеджмента в двух группах испытуемых.

Статистический подсчет процента успешности применения элементов самоменеджмента в учебно-профессиональной деятельности в среднем дает значение – 51 % ( $p = 0,51$ ), что является среднестатистическим показателем. Далее необходимо определить теоретическую частоту применения элементов самоменеджмента для каждой группы:

$$f_{теор.1} = n_1 \times p = 22 \times 0,51 = 11,2$$

$$f_{теор.2} = n_2 \times p = 26 \times 0,51 = 13,3.$$

Для экспериментальной группы имеем  $p = 0,51 > 0,50$ ;  $f_{эм} = 14 > f_{теор} = 11,2$ . На основании ограничений применимости биномиального критерия наблюдается случай, когда применяется  $\chi^2$  критерий, но наблюдений всего 22, то есть  $n < 30$ . Поэтому нельзя применять биномиальный критерий, а также неприменим и  $\chi^2$  критерий. В этом случае надо применить  $\varphi^*$  критерий Фишера (применение которого было представлено ранее). Правда, здесь придется оперировать данными двух групп, по одной из которых определялся среднестатистический показатель успешности. Отметим, что при решении данной задачи нами установлено: частота встре-

чаемости рассматриваемого эффекта в экспериментальной выборке превышает среднестатистически заданную.

Далее, для контрольной группы:  $p = 0,51 > 0,50$ ;  $f_{эм} = 10 < f_{теор} = 13,3$ .

Здесь возможно применение биномиального критерия, если считать «эффектом» неприменение элементов самоменеджмента в учебно-профессиональной деятельности. Вероятность этого равна:  $q = 1 - p = 1 - 0,51 = 0,49$ , при этом эмпирическая частота равна:  $f_{эм} = 26 - 10 = 16$ .

Гипотезы:

Пусть  $H_0$ : процент «неприменения» в обследованной выборке не превышает заданного процента;

$H_1$ : процент «неприменения» в обследованной выборке превышает заданный процент неудач.

Итак, поменяв местами  $p$  и  $q$ , найдем критические значения для  $n = 26$ ,  $p = 0,49$ ,  $q = 0,51$  (по табл. XV Приложения 1, Е.В. Сидоренко).

$$m_{кр} = \begin{cases} 17, (p = 0,05) \\ 19, (p = 0,05). \end{cases}$$

Так как  $m_{кр} = f_{эм} = 16$ ,  $m_{эм} = 16 < m_{кр}$ , то следует вывод:  $H_0$  принимается, что означает – процент «неприменения» в контрольной

ной группе не превышает процента средне-статистического показателя.

Таким образом, применение многофункциональных критериев дало возможность оценить эффективность проделанной работы, используя несложный математический аппарат. Мы пришли к выводу, что дальнейшее развитие, уточнение и корректировка различных технологических аспектов самопроектирования учебно-профессиональной деятельности вполне осуществима при использовании многофункциональных статистических критериев.

В перспективных целях для упрощения выбора того или иного критерия, а также проверки гипотезы по уже выбранному критерию ведется разработка автоматизированной системы (программы с использованием БД). Разрабатываемая автоматизированная

система, выполняя классификацию решаемых исследователем задач и учитывая всевозможные ограничения в применении статистических критериев, будет позволять быстро и корректно проверять выдвинутые исследователем гипотезы. Однако заметим, что интерпретация результатов научных исследований (особенно в области гуманитарных наук) обладает некой формальной видимостью научной объективности, так как исследователь все-таки субъективно интерпретирует не непосредственные результаты наблюдений, а их математическую обработку [7]. Поэтому принцип личной оценки исследователя, его «научное чутье», принцип реальности являются основой в вопросе применения статистических критериев и интерпретации полученных результатов.

### Список литературы

1. Кремер Н.Ш. Математическая статистика. М.: Юрайт, 2018. 259 с.
2. Айвазян С.А., Мхитарян В.С. Прикладная статистика. Основы эконометрики: в 2 т. М.: ЮНИТИ, 2001. Т. 1. Теория вероятностей и прикладная статистика. 656 с.
3. Ерина Т.А. Этапы обучения студентов вуза самопроектированию учебно-профессиональной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2009. № 2 (70). С. 219-222.
4. Ерина Т.А. К вопросу об обучении студентов вуза самопроектированию учебно-профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. 2018. № 12 (29). С. 96-100.
5. Гублер Е.В. Вычислительные методы анализа и распознавания патологических последствий. Л.: Медицина, 1978. 296 с.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2010. 350 с.
7. Наследов А.Д. Многомерные методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2006.

### References

1. Kremer N.S. *Matematicheskaya statistika* [Math Statistics]. Moscow, Urait Publ., 2018, 259 p. (In Russian).
2. Ayvazyan S.A., Mkhitaryan V.S. *Prikladnaya statistika. Osnovy ekonometriki: v 2 t. T. 1. Teoriya veroyatnostey i prikladnaya statistika* [Applied Statistics. Fundamentals of Econometrics: in 2 vols. Vol. 1. Probability Theory and Applied Statistics]. Moscow, Unity Publ., 2001, 656 p. (In Russian).
3. Erina T.A. *Etapy obucheniya studentov vuza samoprojektirovaniyu uchebno-professional'noy deyatel'nosti* [Stages of training of high education institution students to self-management in learning and vocational activities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, no. 2 (70), pp. 219-222. (In Russian).
4. Erina T.A. *K voprosu ob obuchenii studentov vuza samoprojektirovaniyu uchebno-professional'noy deyatel'nosti* [To a question of education students to self-design of the learning and professional activities]. *Mir pedagogiki i psikhologii* [World of Pedagogy and Psychology], 2018, no. 12 (29), pp. 96-100. (In Russian).
5. Gubler E.V. *Vychislitel'nyye metody analiza i raspoznavaniya patologicheskikh posledstviy* [Computational Methods of Analysis and Recognition of Pathological Consequences]. Leningrad, Meditsina Publ., 1978, 296 p. (In Russian).
6. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Methods of Mathematical Processing in Psychology]. St. Petersburg, LLC "Rech" Publ., 2010, 350 p. (In Russian).
7. Nasledov A.D. *Mnogomernyye metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Multidimensional Methods of Mathematical Processing in Psychology]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2006. (In Russian).

### Информация об авторах

**Ерина Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерного моделирования. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: [erina@bsu.edu.ru](mailto:erina@bsu.edu.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4968-6480>

**Моткина Наталья Николаевна**, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: [motkina@bsu.edu.ru](mailto:motkina@bsu.edu.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4535-7973>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Ерина Татьяна Анатольевна  
E-mail: [erina@bsu.edu.ru](mailto:erina@bsu.edu.ru)

Поступила в редакцию 18.02.2020 г.  
Поступила после рецензирования 17.05.2020 г.  
Принята к публикации 25.09.2020 г.

### Information about the authors

**Tatyana A. Erina**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Modeling Department. Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation. E-mail: [erina@bsu.edu.ru](mailto:erina@bsu.edu.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4968-6480>

**Natalya N. Motkina**, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor Mathematics Department. Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation. E-mail: [motkina@bsu.edu.ru](mailto:motkina@bsu.edu.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4535-7973>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Tatyana A. Erina  
E-mail: [erina@bsu.edu.ru](mailto:erina@bsu.edu.ru)

Received 18 February 2020  
Reviewed 17 May 2020  
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-31-38  
УДК 378

## Юридический дискурс как предмет изучения и преподавания на занятиях по иностранному языку специальности

Екатерина Романовна НОВИКОВА<sup>1</sup>, Олег Геннадиевич ПОЛЯКОВ<sup>1</sup>,  
Надежда Васильевна ХАУСМАНН-УШКОВА<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5585-9045>, e-mail: evalicci@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2841-6572>, e-mail: olegpo@rambler.ru

<sup>2</sup>Веймарский университет Баухаус  
99423, Федеративная Республика Германии, г. Веймар, Гешвистер-Шоль-Штрассе, 8  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>, e-mail: nush2001@mail.ru

## Legal discourse as a subject of study and teaching in the classroom in a foreign language specialty

Ekaterina R. NOVIKOVA<sup>1</sup>, Oleg G. POLYAKOV<sup>1</sup>,  
Nadezhda V. HAUSMANN-USHKOVA<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5585-9045>, e-mail: evalicci@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2841-6572>, e-mail: olegpo@rambler.ru

<sup>2</sup>Bauhaus-Universität Weimar  
8 Geschwister-Scholl-Straße, Weimar 99423, Germany  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>, e-mail: nush2001@mail.ru

**Аннотация.** Представлено современное состояние проблемы изучения и преподавания иноязычного юридического дискурса. Проанализированы различные точки зрения на дискурс как междисциплинарный феномен. Юридический дискурс рассмотрен в качестве разновидности институционального дискурса. Коммуникация участников юридического дискурса осуществляется на основе определенного количества правил, которые регламентируют их ролевое и нормативное поведение. В их действиях наличествует координация, свойственная данной форме общения и позволяющая воспринимать участников юридического дискурса как компоненты единого целого – более крупной институциональной системы. Дана краткая характеристика функций юридического дискурса – прескриптивной, информативной, аргументирующей, декларативной, регулятивной, интерпретационной, кумулятивной, презентационной, стратегической и кодовой. Обсуждены такие свойства юридического дискурса, как перформативность и интертекстуальность, а также описаны его составляющие. Показано отличие юридических текстов, в которых реализуется дискурс права, от текстов других специальностей. Они создаются на юридическом языке как разновидности языка для специальных целей и обладают внутри- и внешнетекстовой спецификой. Юридические тексты, несмотря на их жанровое разнообразие, имеют преимущественно стандартный формат. Такие типы юридического текста, как судебные решения и нормативно-правовые акты, доверенности и договоры, завещания и прочее, имеют специфический план построения, определенным образом делятся на части и оформляются графически. В качестве наиболее приемлемого метода изучения и преподавания иностранного языка права рассмотрен дискурсивный анализ.

**Ключевые слова:** юридический дискурс; английский язык; изучение; преподавание; дискурсивный анализ

**Для цитирования:** Новикова Е.Р., Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В. Юридический дискурс как предмет изучения и преподавания на занятиях по иностранному языку специаль-

ности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 31-38. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-31-38

**Abstract.** The current state of the problem of studying and teaching foreign language legal discourse is presented. Various points of view on discourse as an interdisciplinary phenomenon are analyzed. Legal discourse is considered as a kind of institutional discourse. Communication of participants in legal discourse is carried out on the basis of a certain number of rules that govern their role and normative behavior. In their actions, there is coordination inherent in this form of communication and allowing the participants in legal discourse to be perceived as components of a single whole – a larger institutional system. A brief description of the functions of legal discourse is given – prescriptive, informative, argumental, declarative, regulatory, interpretive, cumulative, presentation, strategic and code. Such properties of legal discourse as performativity and intertextuality are discussed, and its components are described. The difference between legal texts, in which the discourse of law is implemented, from texts of other specialties is shown. They are created in the legal language as a type of language for special purposes and have intra- and external-text specificity. Legal texts, in spite of their genre variety, have a predominantly standard format. Such types of legal text as court decisions and regulations, powers of attorney and contracts, wills, etc., have a specific construction plan, are divided into parts in a certain way and are drawn up graphically. Discursive analysis is considered as the most acceptable method of studying and teaching a foreign language of law.

**Keywords:** legal discourse; English language; learning; teaching; discourse analysis

**For citation:** Novikova E.R., Polyakov O.G., Hausmann-Ushkova N.V. Yuridicheskiy diskurs kak predmet izucheniya i prepodavaniya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku spetsial'nosti [Legal discourse as a subject of study and teaching in the classroom in a foreign language specialty]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 31-38. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-31-38 (In Russian, Abstr. in Engl.)

## ВВЕДЕНИЕ

Рассматривая дискурс в общем смысле, можно представить его как комплекс, составляющими которого выступают участники коммуникации, текст, а также ситуация общения. Дискурс абстрактно описывает различные структурные и семантические элементы, находящие свое отражение в определенных текстах. Целью коммуниканта является достижение максимально возможного совпадения двух выражений дискурса: отвлеченной системы правил и конкретного применения этих правил в реальной речевой ситуации. Язык в форме дискурса применяется для выражения определенных вариантов ментальности и идеологии, что способствует активации определенных функций языка. Такое применение обеспечивает соблюдение участниками дискурса конкретных грамматических и лексических правил, использования специальных речевых конструкций. По образу организации дискурс и язык различны благодаря тому, что дискурс обладает гораздо большей свободой и обилием вариантов. Не секрет, что языковая система – явление достаточно устойчивое, особенно в плане

морфологии и фонологии. Если говорить о синтаксисе, то в нем допустима большая вариативность, притом что и на данном этапе для коммуниканта границы в речевой свободе установлены заданным конечным набором структур синтаксиса.

## ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ

Юридический дискурс выступает в качестве одного из наиболее актуальных и востребованных дискурсов современности, поскольку он представляет собой комплекс взаимоотношений между человеком и обществом. Этапы исследования юридического дискурса включают в себя анализ формы, задач и содержания дискурса, применяющегося в конкретной совокупности ситуаций. Разные ученые-лингвисты предлагают собственные определения для юридического дискурса. Так, по мнению И.В. Палашевской, сущность юридического дискурса заключается во взаимодействии его участников в соответствии с установленными нормами поведения и предписаниями, характерными для их ролей в обществе в определенных ситуа-

циях, обусловленных правовым контекстом [1, с. 535]. Иное определение предлагает О.В. Косоногова, отмечая, что юридический дискурс содержит набор коммуникативных ситуаций, где участники используют конкретный набор языковых единиц, выбранных из составляющих языка права [2, с. 66].

Реализация любого вида дискурса происходит в ситуациях определенной деятельности. Если говорить о юридическом дискурсе, то он реализуется в коммуникативных общностях институционального типа, а именно: суда, полиции, прокуратуры и т. д. Чтобы адекватно понять суть юридического дискурса, коммуниканту требуется наличие определенных фоновых знаний, знаний о конкретных ожиданиях говорящего и аудитории, предположительных мотивах, которые могут быть скрыты, а также сюжетных схем и вероятных логических переходов [3].

Будучи разновидностью институционального дискурса, юридический дискурс определяется статусно-ролевыми характеристиками участников общения, намерениями, а также местом, где происходит процесс коммуникации (зал судебных заседаний, тюрьма и др.).

В состав юридического дискурса входят законы, правовые действия и документы, составляющие основную совокупность предметной области права, являющиеся по своей природе текстуальными или дискурсивными [4, р. 3]. При этом, если коммуникант выходит за границы конкретного институционального дискурса, он нарушает нормы его существования.

Выделяют следующие функции, характерные для юридического дискурса:

- прескриптивную (значительное количество юридических фраз является либо прямыми, либо косвенными предписаниями по совершению определенных действий или по отказу от их совершения. Подобные высказывания можно найти в таких юридических документах, как судебные решения, постановления, законы и пр.);
- информативную (тексты по юриспруденции сообщают о принятии конкретного правового решения либо о свершившемся факте);
- аргументирующую (обоснование определенной правовой позиции; присуще различным исковым заявлениям, жалобам, судебным решениям);

- декларативную (устанавливаются определенные социальные и правовые ценности, а также идеи);

- регулятивную (задаются правила относительно интерактивности субъектов и контроля отношений в социуме);

- интерпретационную (объясняется смысл определенных высказываний);

- кумулятивную (происходит накопление опыта и его применение в сфере права в единицах языка);

- презентационную (формируется образ института и его должностных лиц, а также роль права);

- стратегическую (осуществляется подбор определенных тактик и выбор моделей поведения для взаимодействия с индивидами в контексте права);

- кодовую («шифрование» языка права делает его понимание доступным лишь для определенного числа людей) [1].

## ОСОБЕННОСТИ ЮРИДИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Юридический дискурс институционален, поскольку он подчиняется существующим в дискурсивном сообществе нормам, определяющим содержание сообщения, базу оценки и когнитивизма, различные формы коммуникации [5]. О.Ф. и В.М. Русаковы отмечают, что характерной особенностью институциональной коммуникации является фиксированная категория статусно-ролевых отношений, сформировавшаяся в сфере коммуникации определенного социального института. Здесь реализуются функции своего рода принуждения, проявляющиеся в виде нормативных предписаний и конкретных способов восприятия мира, моделей поведения индивидов [6, с. 263]. Общение участников юридического дискурса базируется на определенном количестве правил, регламентирующих ролевое и нормативное поведение коммуникантов. В действиях участников дискурса отмечается координация, которая свойственна такой форме общения и позволяет воспринимать участников данного вида дискурса как компоненты единого целого – более крупной институциональной системы.

Особенностью юридической коммуникации является перформативность. Данное понятие обозначает процесс изменения ре-

альности с помощью осуществления определенных действий. Ее ключевым условием является предположительная способность речевых единиц реализовывать намерения участника коммуникации и делать их понятными для реципиента, то есть свойство высказывания или дискурса производить действие. По мнению Х. Маттилы, право является феноменом мировосприятия, и лишь языковые средства служат рычагом воздействия на человеческие правоотношения. Язык права таким образом осуществляет перформативную функцию, управляя речевыми актами [7, р. 31]. В качестве иллюстрации приведем следующий фрагмент из Конституции США: *We the People of the United States <...> do ordain and establish this Constitution for the United States of America*<sup>1</sup>. Здесь вспомогательный глагол *do* подчеркивает последующие перформативные глаголы *ordain* и *establish*, что в правовом дискурсе означает выполнение определенного действия.

Для правового дискурса также свойственна значительная интертекстуальность. Она выступает в качестве возможности в одном тексте приводить ссылки на другой текст, производя заимствования элементов текста, обладающих определенным содержанием и формальностью. А.В. Богатырев отмечает важную роль интертекстуальности для дискурса права, считая, что в юридическом дискурсе она обладает конкретным текстовым воплощением [8, с. 57]. Называя данные источники «текстами-донорами», он включает в данную группу нормативно-правовые акты и материалы определенного судебного разбирательства. Далее отмечается, что интертекстуальность в юридическом дискурсе может проявляться в двух видах – риторическом и спонтанном. Основываясь на собственных исследованиях, он приводит следующие формы интертекстуальности, свойственные для дискурса права: цитату, аллюзию, аппликацию, парафраз и интертекст-пересказ. Межтекстовые связи среди внутренних элементов правового дискурса являются катализатором преемственности в сфере права. Кроме того, в судебных решениях могут приводиться цитирования решений иных судов [8, с. 57].

Таким образом, можно заключить, что юридический дискурс являет собой совокупность высказываний в области правовых отношений, в качестве ключевых функций которых выступают убеждающая, предписывающая, провозглашающая и информативная. Такой вид коммуникации обладает институциональной природой, носит перформативный и интертекстуальный характер.

### МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА ПРАВА И СОСТАВЛЯЮЩИХ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

П. Тирсма определяет междисциплинарную сущность языка права как развивающуюся область, утверждая, что между языком и правом всегда существовала тесная связь, даже если она не всегда официально признавалась [9, р. 9]. Исследователь считает, что язык и закон взаимодействуют несколькими способами, но наиболее очевидным является то, что законы выражаются в языке [9, р. 9]. Юристы часто обращаются к языку, чтобы растолковать конкретные законы. В таком относительно искусственном контексте слова подбираются и интерпретируются с необычайной тщательностью. Дж. Гиббонс лишь подкрепляет вышеизложенный взгляд о связи закона и языка, утверждая, что закон есть язык [10, р. 156], тогда как Э. Мерц указывает, что исследователи социальной природы конституционного права все чаще приходят к пониманию важности языка в юридических процессах [11, р. 415]. Связь между правом и лингвистикой демонстрируется и в утверждении П. Гудрича, что теоретики права по традиции достаточно часто прибегали к философии языка, при этом методология языкознания – не менее ценный инструмент эвристики для прояснения общих вопросов, которые касаются институциональной природы права и смысла основных юридических терминов. Именно лингвистическая методология может помочь на содержательном уровне преодолеть на практике сложности толкования и применения права [12, р. 525].

Юридический дискурс является сложным понятием, включающим в себя множество составляющих. В.И. Карасик выделяет такие компоненты дискурса права, как уча-

<sup>1</sup> The Constitution of the United States. Bill of Rights and All Amendments. URL: <https://constitutionus.com> (accessed: 10.08.2020).

стники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, тематика, разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы [13, с. 11].

Участниками юридического дискурса являются представители государства (определенные уполномоченные органы и отдельные должностные лица) и граждане. В случае законодательного дискурса таковыми будут законодатель, ученый-юрист (правовед), граждане-адресаты и юрист, а в качестве участников судебного дискурса могут выступать судья, граждане, являющиеся участниками процесса, и отстаивающие их интересы адвокаты.

Хронотоп юридического дискурса – это окружение, в котором ведется правовой диалог, то есть место осуществления коммуникации. Это может быть ведомство, Государственная Дума, парламент, Конгресс, сенат, тюрьма, кабинет юриста, зал судебных заседаний.

В качестве цели юридического дискурса выступает контроль правоотношений через применение правовых норм.

Ценностями правового дискурса выступают право и закон, однако среди лингвистов существуют и иные мнения на этот счет. Л.Е. Попова также относит к числу ценностей правового дискурса «истину, доказательство, достоинство истца, вину, клевету, нарушение, правосудие, репутацию, свидетеля, мораль, суд, честь, приговор» [14, с. 9].

Цель детерминирует стратегии юридического дискурса. Они представляют собой установление правовой нормы, применение ее на практике и истолкование. Вопрос толкования правовых норм весьма актуален в юридическом дискурсе. В Великобритании и США, государствах с прецедентной системой права, разработаны руководства и существуют принципы толкования закрепленных в статутах норм.

Тематика юридического дискурса охватывает множество проблем, находящихся в сфере взаимодействия участников правовой коммуникации. Их количество значительно, поскольку право делится на отрасли.

Для юридического дискурса прецедентными являются тексты конституции, кодексы, международные декларации и конвенции. Ю.Н. Караулов выделяет такие характеристики прецедентного текста, как эмоциональная и познавательная ценность, хрестоматий-

ность и общеизвестность, реинтерпретируемость [15, с. 124]. Для британского юридического дискурса прецедентными текстами являются, например, *Magna Carta* (Великая хартия вольностей) и *Habeas Corpus Act* (Хабеас корпус акт), тогда как для американского – *Constitution of the United States* (Конституция США), *Bill of Rights* (Билль о правах), *Declaration of Independence* (Декларация независимости). К прецедентным текстам относят и международные документы, такие как *Universal Declaration of Human Rights* (Всеобщая декларация прав человека), *Charter of the United Nations* (Устав ООН) и др.

Дискурсивные формулы – это своеобразные речевые обороты, характерные для коммуникации в соответствующем социальном институте. При этом у каждого жанра есть свой набор таких формул. В устном судебном дискурсе, например, к их числу относятся такие фразы: *All rise. The Court of <...> is now in session; the Honorable Judge <...> presiding*. В письменном судебном дискурсе можно выделить такие обороты, как *To those who may concern ...: delivered at a public hearing on <...>* и т. п. В законодательных текстах можно встретить *for the purposes of this Act; The Secretary of State may by regulations <...>* и др. Клише содержатся и в договорах, также составляющих жанр юридического дискурса, например: *expressly agreed in writing by duly authorized representatives; hereinafter referred to* и пр. Сюда можно также отнести особые слова языка права: *in witness whereof; subject to; hereby certify* и т. д., которые приносят формальность общения и являются отличительной особенностью говорящих вследствие их принадлежности к определенному социальному институту [16, с. 42].

#### ЮРИДИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ И ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРАВА

Всякий юридический текст можно рассматривать как текст специальный, относящийся к дискурсу права. Юридические тексты отличаются от текстов других специальностей своей внутри- и внешнетекстовой спецификой, то есть своими функциональными, структурными и языковыми особенностями. Такие тексты составляются на юриди-

ческом языке, который определяется как разновидность языка для специальных целей (language for specific purposes). Дж. Лербергером установлено шесть основных признаков, по которым можно было бы охарактеризовать язык права: во-первых, ограниченный предмет, а именно, закон; во-вторых, ограничения лексического, семантического и синтаксического характера (например, использование терминов); в-третьих, отклоняющиеся от нормы правила грамматики; в-четвертых, высокая частотность определенных конструкций (например, формализованных шаблонов предложений в уставных текстах); в-пятых, текстовая структура (например, договор или закон); в-шестых, задействование специальных символов [17, p. 22].

Таким образом, юридические тексты продуцируются на особом языке, который подчиняется определенным семантическим, синтаксическим и прагматическим правилам. Иными словами, юридический язык охватывает все высказывания в правовом контексте [18].

Для большинства типов юридических текстов (или жанров) – нормативных правовых актов, судебных решений, договоров, доверенностей, завещаний – характерен стандартный формат. Он включает в себя план организации текста и деление на части, а также расположение на странице, включая интервалы, абзацные отступы, пунктуацию и даже типографические характеристики, такие как использование прописных букв, курсива, полужирного шрифта, подчеркивания и пр. Так, судебные решения обычно начинаются с введения, в котором выявляются стороны и проблема, а также определяются правовые отношения между сторонами, затем излагаются факты, описываются доводы сторон, а также излагается суть дела, краткое изложение представленных состязательных бумаг и, наконец, выводы суда и вынесенное окончательное решение.

Язык вообще и юридический английский, в частности, не может быть изучен или преподан изолированно. Эффективное изучение и преподавание языка права требует, чтобы студенты были вовлечены в реальный социальный контекст и применяли свои знания и навыки для достижения успешной коммуникации. Коммуникативный подход и акцент на практическое использование язы-

ка, то есть на речевую деятельность, в процессе иноязычной подготовки будущих юристов требует применения анализа как письменного, так и устного дискурса. Это обусловлено тем, что дискурсивный анализ позволяет увидеть уникальную взаимосвязь между языком и контекстом, в котором он используется, между языковой формой и ее функциями, особенно принимая во внимание, что устный и письменный дискурсы имеют свою специфику употребления и, как следствие, выполняют различные коммуникативные функции [19]. Хотя дискурсивный анализ не предоставляет исчерпывающей базы для понимания коммуникативного процесса, он позволяет студентам, как коммуникантам, понимать и интерпретировать различные мотивы, стоящие за письменным или устным дискурсом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение дискурса как целенаправленного использования языка для выражения особой ментальности и идеологии позволяет уяснить структурно-семантические особенности, реализующиеся в определенных текстах. Дискурс права представляется как взаимодействие его участников с учетом их ролей и предписанных социумом статусов и в соответствии с принятыми для определенных ситуаций правового общения нормами поведения. Для юридического дискурса характерна перформативность, интертекстуальность и наличие таких составляющих, как участники (представители государства и граждане), хронотоп (обстановка, свойственная правовому диалогу), цель (урегулирование правоотношений с помощью применения правовых норм), ценности (право и закон), стратегии (установление правовой нормы, ее применение на практике и истолкование), определяемая конкретной отраслью права тематика, прецедентные тексты (конституция, кодексы, международные декларации и конвенции), а также дискурсивные формулы, характерные для коммуникации в соответствующем социальном институте. При этом наиболее адекватным методом изучения и преподавания языка права представляется дискурсивный анализ.

## Список литературы

1. Палашевская И.В. Функции юридического дискурса и действия его участников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5 (2) С. 535-540.
2. Косоногова О.В. Характеристики юридического дискурса: границы, содержание, параметры // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № 7 (1). С. 61-68.
3. Федулова М.Н. Прагма-семантические аспекты концептуализации лексических единиц в юридическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 21 с.
4. Van Dijk T.A. Introduction: Discourse analysis as a new cross-discipline // Handbook of Discourse Analysis. Vol. 1. Disciplines of Discourse. N. Y.: Academic Press, 1985. P. 1-10.
5. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. С. Митина и Д. Стасова; под общ. ред. Б. Левченко. Киев: Ника-Центр, 1996. 208 с.
6. Русякова О.Ф., Русяков В.М. PR-дискурс: теоретико-методологический анализ. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Дискурс-Пи, 2011. 333 с.
7. Mattila H.E.S. Comparative Legal Linguistics. Aldershot: Ashgate, 2006. 347 p.
8. Богатырев А.В. Функционирование фигур интертекста в современном юридическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2016. 168 с.
9. Tiersma P.M. What is language and law? And does anyone care? // Law and Language: Theory and Society / ed. by F. Olsen, A. Lorz, D. Stein. Düsseldorf: Düsseldorf University Press, 2008. P. 9-38.
10. Gibbons J. Language and the law // Annual Review of Applied Linguistics. 1999. Vol. 19. P. 156-173.
11. Mertz E. Language, law and social meanings: linguistic-anthropological contributions to the study of law // Law and Society Review. 1992. Vol. 26 (2). P. 413-445.
12. Goodrich P. The role of linguistics in legal analysis // The Modern Law Review. 1984. Vol. 47. P. 523-534.
13. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
14. Попова Л.Е. Юридический дискурс как объект интерпретаций: семантический и прагматический аспект: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 167 с.
15. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
16. Бейлинсон Л.С. Дискурсивные формулы профессиональной речи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 5. С. 42-46.
17. Lehrberger J. Sublanguage analysis // Analyzing Language in Restricted Domains: Sublanguage Description and Processing / ed. by R. Grishman and R. Kittredge. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 1986. P. 19-38.
18. Cao D. Translating Law. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 208 p.
19. Tabrizi A.R.N., Gupta D., Saxena M. Discourse analysis in the ESL classroom // Beyond Words. 2014. Vol. 2 (1). P. 73-89.

## References

1. Palashevskaya I.V. Funktsii yuridicheskogo diskursa i deystviya ego uchastnikov [Functions of legal discourse and actions of its participants]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk* [Izvestia of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2010, vol. 12, no. 5 (2), pp. 535-540. (In Russian).
2. Kosonogova O.V. Kharakteristiki yuridicheskogo diskursa: granitsy, sodержaniye, parametry [Characteristics of legal discourse: boundaries, content, parameters]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and Social and Educational Thought], 2015, no. 7 (1), pp. 61-68. (In Russian).
3. Fedulova M.N. *Pragma-semanticheskiye aspekty kontseptualizatsii leksicheskikh edinit v yuridicheskoy diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Pragma-Semantic Aspects of Conceptualizing Lexical Units in Legal Discourse. Cand. philol. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2010, 21 p. (In Russian).
4. Van Dijk T.A. Introduction: Discourse analysis as a new cross-discipline. *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 1. Disciplines of Discourse*. New York, Academic Press, 1985, pp. 1-10.
5. Fuko M. *Arkheologiya znaniya* [Archeology of Knowledge]. Kiev, Nika-Tsentr Publ., 1996, 208 p. (In Russian).
6. Rusakova O.F., Rusakov V.M. *PR-diskurs: teoretiko-metodologicheskii analiz* [PR Discourse: Theoretical and Methodological Analysis]. Yekaterinburg, Diskurs-Pi Publ., 2011, 333 p. (In Russian).
7. Mattila H.E.S. *Comparative Legal Linguistics*. Aldershot, Ashgate, 2006, 347 p.
8. Bogatyrev A.V. *Funktsionirovaniye figur interteksta v sovremennom yuridicheskoy diskurse: dis. ... kand. filol. nauk* [The Functioning of Intertext Figures in Contemporary Legal Discourse. Cand. philol. sci. diss. abstr.]. Volgograd, 2016, 168 p. (In Russian).

9. Tiersma P.M. What is language and law? And does anyone care? In: Olsen F., Lorz A., Stein D. (eds.). *Law and Language: Theory and Society*. Düsseldorf, Düsseldorf University Press, 2008, pp. 9-38.
10. Gibbons J. Language and the law. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1999, vol. 19, pp. 156-173.
11. Mertz E. Language, law and social meanings: linguistic-anthropological contributions to the study of law. *Law and Society Review*, 1992, vol. 26 (2), pp. 413-445.
12. Goodrich P. The role of linguistics in legal analysis. *The Modern Law Review*, 1984, vol. 47, pp. 523-534.
13. Karasik V.I. O tipakh diskursa [On the types of discourse]. *Yazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs* [Language Personality: Institutional and Personal Discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2000, pp. 5-20. (In Russian).
14. Popova L.E. *Yuridicheskiy diskurs kak ob'yekt interpretatsiy: semanticheskiy i pragmaticheskiy aspekt: dis. ... kand. filol. nauk* [Legal Discourse as an Object of Interpretations: Semantic and Pragmatic Aspects. Cand. philol. sci. diss. abstr.]. Krasnodar, 2005, 167 p. (In Russian).
15. Karaulov Y.N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moscow, Nauka Publ., 1987, 264 p. (In Russian).
16. Beylinson L.S. Diskursivnyye formuly professional'noy rechi [Discursive formulas of professional speech]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2008, no. 5, pp. 42-46. (In Russian).
17. Lehrberger J. Sublanguage analysis. In: Grishman R., Kittredge R. (eds.). *Analyzing Language in Restricted Domains: Sublanguage Description and Processing*, Hillsdale, New Jersey, L. Erlbaum Publ., 1986, pp. 19-38.
18. Cao D. *Translating Law*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 2007, 208 p.
19. Tabrizi A.R.N., Gupta D., Saxena M. Discourse analysis in the ESL classroom. *Beyond Words*, 2014, vol. 2 (1), pp. 73-89.

#### Информация об авторах

**Новикова Екатерина Романовна**, научный сотрудник лаборатории лингвистики и межкультурной коммуникации. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: evalicci@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5585-9045>

**Поляков Олег Геннадиевич**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: olegpo@rambler.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2841-6572>

**Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; преподаватель немецкого языка как иностранного. Веймарский университет Баухаус, г. Веймар, Федеративная Республика Германии. E-mail: nush2001@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3345-7782>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Поляков Олег Геннадиевич  
E-mail: olegpo@rambler.ru

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

#### Information about the authors

**Ekaterina R. Novikova**, Research Worker of Linguistics and Intercultural Communication Laboratory. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: evalicci@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5585-9045>

**Oleg G. Polyakov**, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: olegpo@rambler.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2841-6572>

**Nadezhda V. Hausmann-Ushkova**, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Lecturer of German as a Foreign Language. Bauhaus-Universität Weimar, Weimar, Germany. E-mail: nush2001@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3345-7782>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Oleg G. Polyakov  
E-mail: olegpo@rambler.ru

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

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-39-47  
УДК 378

## Модель многоязычного обучения в многопрофильном вузе

**Екатерина Владимировна ШОСТАК**

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»  
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1552-1119>, e-mail: [ekaterinavsh@yandex.ru](mailto:ekaterinavsh@yandex.ru)

## A didactic model providing plurilingual training in multidisciplinary university

**Ekaterina V. SHOSTAK**

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University  
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1552-1119>, e-mail: [ekaterinavsh@yandex.ru](mailto:ekaterinavsh@yandex.ru)

**Аннотация.** Современные тенденции в высшем образовании предполагают постепенный переход от монологичной системы обучения к многоязычной. Актуальность исследования обусловлена потребностью в специалистах лингвистического профиля, владеющих не только английским, но и другими иностранными языками и способных выстраивать грамотное взаимодействие с представителями других культур для решения производственных задач. Цель исследования: разработать модель формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза. Методы исследования: изучение и анализ методической и психологопедагогической литературы, педагогическое моделирование; наблюдение за ходом учебной деятельности на аудиторных занятиях, педагогический эксперимент. Установлена конфигурация многоязычной компетенции (профессионально-ориентированной речевой компетенции в английском и общей речевой компетенции во втором иностранном языке – испанском). Описана структура модели с подробной характеристикой компонентного состава. Методологический компонент включает в себя подходы (компетентностный, когнитивный, междисциплинарный, деятельностный) и принципы (интегративности, базовых учебных стратегий, организации учебно-познавательной деятельности в зависимости от гибких навыков, обстановочной афферентации, обратной афферентации, минимизации внутриязыковой интерференции, итеративно-уровневой организации). Содержательный компонент представлен описанием процессуального и содержательного аспектов. Разработана итеративно-уровневая система упражнений для формирования речевой компетенции (продуктивных видов деятельности). Представлены параметры оценивания развитости компетенции по уровням. Обозначены взаимосвязи между компонентами модели. Сделаны выводы о применимости модели в среде многопрофильного вуза.

**Ключевые слова:** многоязычная компетенция; методическая модель; речевая компетенция; система упражнений; многоязычное обучение

**Для цитирования:** Шостак Е.В. Модель многоязычного обучения в многопрофильном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 39-47. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-39-47

**Abstract.** Current trends in higher education suggest a gradual transition from a monolingual education system to a multilingual one. Nowadays, there is a need for professionals who speak English as well as other foreign languages and are able to cooperate with representatives of other cultures to find better solutions to industrial tasks. The research aims at elaborating a didactic model for the development of plurilingual competence among students of a multidisciplinary university. Research methods: literature analysis in the field of psychological studies and didactics, modeling, observation, pedagogical experiment. The configuration of the plurilingual competence structure is

determined by introducing two sub-competences (professionally-oriented linguistic competence in English and common linguistic competence in the second foreign language – Spanish). The model structure with detailed characteristics of the component composition is described in detail. Methodological component contains the following approaches (competence, cognitive, interdisciplinary and activity theory based approaches) and didactic principles (of integration, basic learning strategies, flexible skills content organization, situational afferentation and reverse afferentation principles, homogeneous skills reduced interference principle, iteration and language structure based organization principle). Content component represented with a further description of the procedural and content aspects. An iteration and language structure based system of exercises has been developed. A general diagnostic framework for competence assessment and measurement has been introduced. The relationships between the components of the model are indicated. Conclusions are made about the applicability of the model in the environment of a multidisciplinary university.

**Keywords:** plurilingual competence; didactic model; linguistic competence; system of exercises; plurilingual training

**For citation:** Shostak E.V. Model' mnogoyazychnogo obucheniya v mnogoprofil'nom vuze [A didactic model providing plurilingual training in multidisciplinary university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 39-47. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-39-47 (In Russian, Abstr. in Engl.)

## ВВЕДЕНИЕ

Одним из наиболее распространенных методов исследования в прикладной методике является моделирование. Согласно общенаучному инвариантному определению, моделирование – это такой метод, при котором воспроизводится копия (модель) объекта реальности (явления, процесса или ситуации) для дальнейшего изучения его свойств. Важным атрибутом модели является обладание максимальным количеством существенных для целей исследования свойств объекта реальности. При построении модели несущественными для цели исследования свойствами, как правило, можно пренебречь [1].

В качестве ключевого преимущества метода моделирования выделяют возможность исследовать такие свойства объекта реальности, которые ввиду объективных причин сложно или невозможно исследовать непосредственно. В нашем исследовании таким объектом реальности является процесс формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза.

Процесс формирования компетенции можно соотнести с учебным процессом, в рамках которого формируется компетенция. Обучение определяется как совокупность взаимосвязанных действий субъектов обучения для достижения цели обучения. Принято выделять следующие компоненты процесса обучения: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы обучения, контроль и

оценка результатов. Принимая во внимание основные компоненты процесса и примеры методических моделей [2–4], мы объединяем структурные элементы процесса обучения в следующие компоненты методической модели: целевой, методологический, содержательный, технологический, организационный и результативный компоненты. Все компоненты методической модели взаимосвязаны между собой и образуют целостную систему (рис. 1).

## МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**Целевой компонент** включает в себя стратегическую и практическую цели обучения. Стратегическая *цель* обучения сводится к формированию многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза. В связи с выбранной конфигурацией многоязычного обучения практическая цель обучения имеет двуединый характер: развитие профессиональной речевой компетенции в английском языке (B1-B2) и развитие общей речевой компетенции в испанском языке (A1). Для обеспечения ясности введем условные обозначения двуединой цели как П1 (первый иностранный язык, профессионально-ориентированная иноязычная речевая компетенция, что соответствует английскому языку в нашем случае) и И2 (второй иностранный язык, общая речевая компетенция,

что соответствует испанскому языку в нашем случае).

**Методологический** компонент содержит **подходы и принципы** организации многоязычного обучения. Предлагаемая модель разработана в рамках следующих подходов: *компетентностный, междисциплинарный, когнитивный и деятельностный*.

*Компетентностный подход* (Н.И. Алмазова, Н.И. Гез, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Р.П. Мильруд, Г.С. Трофимова, Л.П. Халяпина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, W.I. Griffith, D.H. Nymes и др.) неразрывно связан с внедрением компетенций в образовательный процесс и с формированием иноязычной коммуникативной компетенции как главной цели обучения иностранным языкам [5; 6]. Компетентностный подход позволил унифицировать требования к процессу обучения и к планируемым результатам обучения. В рамках компетентностного подхода сформулирована цель предлагаемой модели многоязычного обучения, выделены компоненты компетенции (общая речевая для И2, профессионально-ориентированная речевая для П1 и интегративная компетенции) и показатели для оценки результатов многоязычного обучения.

*Межпредметный, или междисциплинарный подход* (Н.В. Попова, Е.Г. Колосова, С.И. Юрина, Н.Н. Удина, А.А. Атабекова, Н.Н. Гавриленко, М.А. Иванова, Е.В. Кузнецова и др.) «предполагает объединение трех или более областей знаний <...> по тематическому, проблемному, историческому, региональному или другому принципу» [7, с. 226]. Это определение отражает общую суть междисциплинарного подхода в образовании. Применительно к организации обучения иностранным языкам, более точным, на наш взгляд, является определение профессора Н.В. Поповой, согласно которому междисциплинарный подход предполагает интеграцию компонентов разных дисциплин, например, «содержательных компонентов дисциплины «Иностранный язык» и процессуальных компонентов дисциплины «Информатика» <...>» [8, с. 14].

В рамках междисциплинарного подхода, с одной стороны, мы интегрируем в одной модели обучения содержательный компонент двух разных языковых дисциплин – английский и испанский языки, с другой стороны,

при преподавании английского языка интегрируются содержательные компоненты общей дисциплины «Иностранный язык» и специальной дисциплины (например, «Дизайн») соответственно.

*Когнитивный подход* (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, Г.В. Елизарова, С.Ф. Шатилов, Т.Д. Шевченко, А.В. Щепилова, А.Н. Шамов и др.) основан на допущении, что язык, как и любая другая информация, может быть освоен человеком через познавательные (когнитивные) операции. Когнитивный подход предполагает подробный анализ темы со стороны учащегося, за которым следует этап тренировки и выработки навыков [9]. В рамках предлагаемой методики у учащегося должно быть понимание дидактической полезности упражнений и функционального применения изученного материала в профессиональной деятельности.

*Деятельностный подход* (В.В. Давыдов, И.И. Ильясков, П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.Н. Леонтьев, И.И. Халеева и др.) организации процесса обучения предполагает повышение роли субъекта обучения, осознание им ответственности за результат обучения. Деятельностный подход подразумевает переход от цели формирования знаний, умений и навыков по дисциплине к цели формирования умения учиться, от изучения и обсуждения теоретических концептов к их практической реализации в ходе практики, от «стихийной учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации» [10], от индивидуальной формы работы к парной и групповой. В разработанной методической модели многоязычного обучения преподаватель выступает в роли модератора процесса обучения, который поощряет активную самостоятельную работу студента по выполнению учебных действий, а также организует процесс обучения через формат парной или групповой работы.

Для методического блока на основе анализа существующих принципов многоязычного обучения нами были разработаны частные **принципы** организации многоязычного обучения в условиях многопрофильного вуза. *Принцип интегративности* в нашем случае предполагает не только взаимосвязанное обучение языкам [11; 12], но и интеграцию профессионально-ориентированного содер-

жания (английский) и общего (испанский); профессиональной тематики и языкового наполнения; жестких и мягких навыков. *Принцип базовых учебных стратегий* предполагает переключение внимания учащихся с содержания обучения на учебные действия, необходимые для освоения материала. *Принцип организации учебно-познавательной деятельности в зависимости от мягких навыков* смещает акцент с работы над формированием жестких навыков (освоение языкового материала) на развитие мягких навыков со стороны учащегося, что, в свою очередь, непосредственно приведет к освоению предусмотренных программой жестких навыков. Понятия «мягких» и «жестких» навыков позаимствованы нами из области психологии и управления [13–16]. *Принцип обстановочной афферентации*, сформулированный нами на основе анализа работ по нейрофизиологии [17], означает, что учебный материал должен быть структурирован и оформлен таким образом, чтобы у учащегося в голове возникало полное понимание инструкции к работе с этим материалом. Под *принципом обратной афферентации*, также основанном на работах по нейрофизиологии [18; 19], мы понимаем осознание учеником факта достижения им локальной цели обучения в результате применения определенной учебной стратегии, например, успешное освоение нового списка слов (формирование фонетического и лексического навыков) в результате применения определенных базовых учебных стратегий. *Принцип минимизации внутриязыковой интерференции* (Д.А. Листвин) относится к отбору и структурированию содержания обучения и заключается в том, чтобы идентифицировать элементы языка, овладение которыми предполагает формирование схожих, а значит, интерферирующих, навыков, и дистанцировать эти элементы друг от друга при изучении. *Принцип итеративно-уровневой организации* находит отражение в итеративно-уровневой системе упражнений, описанной далее.

**Содержательный компонент** модели подразделяется на два аспекта – предметный и процессуальный – каждый из которых имеет свои особенности в соответствии с практической двуединой целью обучения.

К **предметному** аспекту относятся: *сфера употребления языка* (сфера иноязычной

профессиональной деятельности для П1 и общественная сфера для И2); *лексико-грамматический компонент* (для П1 специальная терминология, общая терминология, речевые клише и грамматические конструкции иноязычного профессионально-ориентированного устного общения; для И2 общая лексика, речевые клише и грамматические конструкции иноязычного бытового устного общения); *знания* (для П1 речевые и профессиональные; для И2 речевые); *тексты* (для П1 аутентичные тексты по общепрофессиональной и профильной тематике; для И2 адаптированные тексты по общей тематике).

К **процессуальному** аспекту относятся: *виды речи* (монологическая и диалогическая); *гибкие навыки* (тайм-менеджмент, адаптивность, концентрация внимания, коммуникативность); *базовые учебные стратегии* (припоминание иностранных лексических единиц с опорой на список русских эквивалентов; составление устных предложений с пройденными словами и грамматическими конструкциями и т. д.); *виды упражнений* (языковые, условно-речевые и речевые упражнения) и, в частности, итеративно-уровневая система упражнений.

Согласно принятому в современной методике *комплексному подходу* (И.Ф. Комков, Е.И. Пассов), все упражнения делятся по **типу** (*ознакомительные, языковые, условно-речевые и речевые*) и **виду** (*имитационные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные и дифференцировочные*). Тип упражнения соответствует этапам процесса усвоения. Вид упражнения подразумевает действия, совершаемые учащимися при выполнении упражнения.

Разрабатывая итеративно-уровневую систему упражнений, мы действуем в рамках комплексного подхода, дополняя его, помимо осей «тип упражнения» и «вид упражнения», новой осью – «итерация». Итерация – это процедура повторения операции, приводящая к другому – отличному от предыдущего – результату. Под операцией понимается проработка учащимися учебного материала по всем трем уровням языка – на уровне слова, предложения и текста. Решение о градации материала по уровням языка (слово – предложение – текст) внутри одной операции обосновано принципами работы нашей оперативной памяти, которая может опериро-

вать только тремя или четырьмя интеллектуальными объектами одновременно [20]. Следовательно, целесообразно производить градацию учебного материала на уровне слова/словосочетания, предложения и текста [21].

Первая итерация предполагает первичное предъявление новой учебной информации в максимально упрощенных условиях посредством ознакомительных, языковых, условно-речевых и речевых типов упражнений, а также через имитационные, подстановочные и трансформационные и репродуктивные виды упражнений. Полный цикл операции включает блок упражнений на уровне слова или сло-

восочетаний, блок упражнений на уровне предложений и блок заданий на уровне текста (например, «Прочитайте текст»).

Вторая итерация – вторичное предъявление этого же учебного материала с применением более комплексных действий со стороны учащегося. Упражнения второй итерации предполагают работу на материале прочитанного текста; также может включать все известные типы и виды упражнений. Именно для второй итерации подходит тип речевого упражнения «Выскажите мнение о прочитанном тексте» или «Ответьте на вопросы по тексту».

| ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Цель:</b> формирование многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза в конфигурации языка профессиональной культуры (английский язык) и языка функционального общения (испанский язык)                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Принципы организации многоязычного обучения в многопрофильном вузе:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– принцип интегративности;</li> <li>– принцип базовых учебных стратегий;</li> <li>– принцип организации учебно-познавательной деятельности в зависимости от гибких навыков;</li> <li>– принцип обстановочной афферентации;</li> <li>– принцип обратной афферентации;</li> <li>– принцип минимизации внутриязыковой интерференции;</li> <li>– принцип итеративно-уровневой организации</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Подходы:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– компетентностный;</li> <li>– когнитивный;</li> <li>– межпредметный;</li> <li>– деятельностный</li> </ul>                                                                                                                                                                          |
| СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Предметный аспект:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сферы иноязычной деятельности (профессиональная для английского языка и общественная для испанского языка);</li> <li>– лексико-грамматический компонент (специальная терминология для П1 и общая лексика для И2);</li> <li>– тексты (аутентичные профессиональные для П1 и адаптированные тексты общей тематики для И2)</li> </ul>                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Процессуальный аспект:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– виды речевой деятельности (монологическая и диалогическая);</li> <li>– гибкие навыки (тайм-менеджмент, адаптивность, концентрация внимания, коммуникативность);</li> <li>– базовые учебные стратегии;</li> <li>– итеративно-уровневая система упражнений</li> </ul> |
| ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Форма обучения:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– аудиторная и самостоятельная форма работы</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Методы обучения:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– объяснительно-иллюстративный;</li> <li>– метод проблемного обучения;</li> <li>– репродуктивный;</li> <li>– частично-поисковый метод;</li> <li>– исследовательский;</li> <li>– ролевая игра</li> </ul> | <b>Средства обучения:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– учебное пособие для П1;</li> <li>– учебное пособие по И2;</li> <li>– подкасты;</li> <li>– задания для дискуссии в MS Teams;</li> <li>– картотека конспектов на платформе Google Drive;</li> <li>– Google Forms</li> </ul>                                               |
| ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Блочно-модульное структурирование учебного материала, где каждый модуль закреплен за отдельным языком и воплощен в отдельном учебном пособии. Модуль подразделяется на структурные единицы – юниты или унидады, и каждый юнит имеет блочную структуру: блок адаптивности, блок концентрации внимания, блок тайм-менеджмента и блок коммуникативности                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Результат:</b> минимальный, средний и высокий уровни сформированности многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Рис. 1. Модель формирования многоязычной компетенции

Циклическая итерация построена на симбиозе двух элементарных упражнений (как правило, на уровне слова и предложения) и одного комплексного задания (на уровне текста). Циклическая итерация рассчитана на многократное к ней обращение в течение курса со стороны студентов как самостоятельно, так и во время аудиторных занятий; как в рамках продуктивных, так и в рамках рецептивных видов речевой деятельности; как при намеренном обращении к изученному материалу в целях повторения, так и в случайном порядке во время обсуждения или при чтении/прослушивании подкастов.

**Технологический компонент** нашей модели содержит **форму** обучения, **методы** обучения, **средства** и условия обучения.

**Форма обучения** предполагает отдельные групповые аудиторные занятия для П1 и И2 с одинаковым количеством часов с элементами самостоятельной внеаудиторной работы. Применяемые **методы обучения**: *объяснительно-иллюстративный* на этапе ознакомления с учебной информацией; *проблемного изложения* [22] – через предъявление и анализ речевых образцов; *репродуктивный* – через активизацию речевой деятельности со стороны учащихся; *частично-поисковый* (или *эвристический метод*) – через предъявление этапов решения проблемы и дальнейшую самостоятельную работу студентов по прохождению этих этапов, например, через прием подготовки развернутых ответов на вопросы интервью, где заранее составленные преподавателем вопросы служат в качестве шагов для подготовки монологических высказываний по теме; *метод «ролевая игра»* (через прием разыгрывания ситуации по ролям в парах для И2 и через прием деловой игры при работе с текстом для П1); *исследовательский метод* и метод *«перевернутого класса»* (англ. flipped classroom) [23; 24], когда перед студентами ставится задача самостоятельно найти, прослушать и законспектировать видео- или аудиоматериал (подкаст, интервью и т. д.) по их профессиональной тематике с дальнейшим изложением основных идей на иностранном языке во время занятия и последующей дискуссией в группе. Традиционное задание на «аудирование» приобретает аутентичную коммуникативную за-

дачу – поделиться новой профессиональной информацией с коллегами, что способствует развитию умений монологической речи [25].

В качестве средства обучения используются аудио- и видеоматериалы (для П1 аутентичные неадаптированные аудио- и видеоматериалы по профессиональной тематике; для И2 адаптированные аудио- и видеоматериалы по общей тематике); два учебных пособия (по профессионально-ориентированному английскому и общему испанскому языку) с одинаковой визуальной организацией. Цифровыми средствами обучения выступает технология «Google Forms» (для размещения заданий на аудирование для И2) и платформа «Google Drive» (для создания картотеки конспектов по П1).

**Организационный компонент** предполагает блочно-модульное структурирование учебного материала, где каждый модуль закреплён за отдельным языком и воплощён в отдельном учебном пособии. Каждый модуль подразделяется на структурные единицы – юниты (для П1) и унидады (для И2). Каждый юнит (или унидад) имеет блочную структуру: блок концентрации внимания, блок тайм-менеджмента, блок адаптивности и блок коммуникативности.

**Результативный компонент** включает в себя описание уровней сформированности многоязычной компетенции в указанной конфигурации у студентов многопрофильного вуза: минимальный, средний и высокий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная модель формирования многоязычной компетенции основана на конфигурации языка профессиональной культуры (английский язык на уровнях В1-В2) и языка функционального общения (испанский язык или любой другой язык на уровне А1) и создана с учетом условий обучения в многопрофильном вузе. Методическая модель может быть адаптирована под другие языки и применяться в преподавании в высшей школе. Более того, некоторые компоненты модели могут использоваться изолированно для целей формирования профессионально-ориентированной и общей речевой компетенции.

## Список литературы

1. *Степин В.С., Гутнер Г.Б., Голдберг Ф.И.* Моделирование // Гуманитарная энциклопедия: Концепты. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7025> (дата обращения: 22.01.2020).
2. *Дамбуева А.Б.* Модель формирования профессиональной компетентности студентов-физиков // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2014. № 1-2. С. 57-59.
3. *Чиркова В.М.* Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции // Вестник Костромского государственного университета. 2008. Т. 4. № 4. С. 356-360.
4. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016. № 9. С. 136-140.
5. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85-91.
6. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. М.: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 329 с.
7. *Удина Н.Н., Атабекова А.А.* Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2012. № 1. С. 226-229.
8. *Попова Н.В.* Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2011. 248 с.
9. *Авилкина Ж.Н., Пониматко А.П.* К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам // Весник Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. 2009. № 1 (22). С. 108-113.
10. *Сергеева Б.В., Дзюба М.В.* Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25811> (дата обращения: 27.08.2020).
11. *Барышников Н.В.* Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19-27.
12. *Ярунина С.А.* Проблемы полилингвальной подготовки специалистов в теории и практике педагогической науки // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 1. С. 100-104.
13. *Макарычев А.А., Егорова Л.С.* Уровни профессиональной адаптивности личности // Russian Journal of Education and Psychology. 2011. Т. 8. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-professionalnoy-adaptivnosti-lichnosti> (дата обращения: 22.04.2020).
14. *Старкова Д.А., Рогова Е.А.* Гибкие методы формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 24-30.
15. *Раицкая Л.К., Тихонова Е.В.* Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350-363. DOI 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363
16. *Шилова С.А.* Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 4 (24). С. 374-380. DOI 10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380
17. *Курпатов А.В.* Мышление. Системное исследование. М.: Капитал, 2018. 367 с.
18. *Судаков К.В.* Мотивация и подкрепление: системные нейрофизиологические механизмы // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2006. № 35. С. 77-81.
19. *Муртазина Е.П., Журавлев Б.В.* Анализ нейрофизиологических показателей процессов рассогласования в акцепторе результата действия на моделях обучения животных и человека // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 9 (134). С. 34-39.
20. *Cowan N.* The magical number 4 in short-term memory: a reconsideration of mental storage capacity // The Behavioral and Brain Sciences. 2001. № 24. P. 87-114. DOI 10.1017/S0140525X01003922
21. *Shostak E., Khalyapina L., Khodunov I.* LMS Moodle interactive exercises sequence for developing linguistic competence // Digital Transformation and Global Society. 2019. Vol. 1038 CCIS. P. 517-529. DOI 10.1007/978-3-030-37858-5\_44
22. *Ситаров В.А.* Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148-157.
23. *Tsytoovich M.V., Boronenko G.F., Yakusheva O.V.* Flipped Classroom technology and its implementation at various levels of Higher Education // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11. № 3. С. 21-32. DOI 10.14529/ped190302

24. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2 (127). С. 74-78.
25. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.

## References

1. Stepin V.S., Gutner G.B., Goldberg F.I. *Modelirovaniye* [Modeling]. *Gumanitarnaya entsiklopediya: Kontsepty* [Humanities Encyclopedia: Concepts]. (In Russian). Available at: <https://gtmarket.ru/concepts/7025> (accessed 22.01.2020).
2. Dambueva A.B. Model' formirovaniya professional'noy kompetentnosti studentov-fizikov [Model of professional competence development among physicists]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Buryat State University Bulletin], 2014, no. 1-2, pp. 57-59. (In Russian).
3. Chirkova V.M. Teoreticheskaya model' formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii [Theoretical model of formation of social competence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Kostroma State University*, 2008, vol. 4, no. 4, pp. 356-360. (In Russian).
4. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Model' kak rezul'tat modelirovaniya pedagogicheskogo protsessa [Model as an outcome of education process modelling]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta – South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 9, pp. 136-140. (In Russian).
5. Khutorskoy A.V. Metodologicheskiye osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podkhod k proyektirovaniyu obrazovaniya [Methodological foundations of competency-based approach in education modeling]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 12 (218), pp. 85-91. (In Russian).
6. Zimnyaya I.A. *Klyuchevyye kompetentsii kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii: avtorskaya versiya* [Key Competences as a Result of a Competency-Based Approach in Education]. Moscow, Research Center for Quality Problems in Training Specialists Publ., 2004, 329 p. (In Russian).
7. Udina N.N., Atabekova A.A. Mezhdistsiplinarnyy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam [Interdisciplinary approach in foreign language teaching]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Yuridicheskiye nauki – RUDN Journal of Law*, 2012, no. 1, pp. 226-229. (In Russian).
8. Popova N.V. *Professional'no-oriyentirovannyi uchebnik po inostrannomu yazyku novogo pokoleniya: mezhdistsiplinarnyy podkhod* [Professionally Oriented Foreign Language Manual of New Generation: Interdisciplinary Approach]. St. Petersburg, Polytechnic University Publ., 2011, pp. 248. (In Russian).
9. Avilkina Z.N., Ponimatko A.P. K voprosu o kognitivnom podkhode v obuchenii inostrannym yazykam [About cognitive approach in foreign language teaching]. *Vestnik Mazyrskaya dzyarzhaynaga pedagogicheskaya yuniversiteta imya I.P. Shamyakina* [Bulletin of the Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shemyakin], 2009, no. 1 (22), pp. 108-113. (In Russian).
10. Sergeyeva B.V., Dzyuba M.V. Realizatsiya deyatelnostnogo podkhoda na urokakh v nachal'noy shkole [Implementation of activity theory based approach in primary school]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 6. (In Russian). Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25811> (accessed 27.08.2020).
11. Baryshnikov N.V. *Mul'tilingvodidaktika* [Multilinguodidactics]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2004, no. 5, pp. 19-27. (In Russian).
12. Yarinina S.A. Problemy polilingval'noy podgotovki spetsialistov v teorii i praktike pedagogicheskoy nauki [Polylingual training problems in theory and practice of pedagogical science]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Maykop State Technological University], 2014, no. 1, pp. 100-104. (In Russian).
13. Makarychev A.A., Egorova L.S. Urovni professional'noy adaptivnosti lichnosti [Levels of individual's professional adaptability]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2011, vol. 8, no. 4. (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-professionalnoy-adaptivnosti-lichnosti> (accessed 22.04.2020).
14. Starkova D.A., Rogova E.A. Gibkiye metody formirovaniya navykov i umeniy samostoyatel'noy raboty studentov [Soft methods in the development of student's independence]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2019, no. 1, pp. 24-30. (In Russian).
15. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavateley i studentov rossiyskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta [Soft skills from perspective of professors and students of Russian universities in the context of world experience]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya*, 2019, no. 1, pp. 10-14. (In Russian).

- hologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 350-363. DOI 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363 (In Russian).
16. Shilova S.A. Formirovaniye gibkikh navykov sredstvami mikrogruppovykh form raboty pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Soft skill formation in small groups in foreign language teaching in higher education]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4 (24), pp. 374-380. DOI 10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380 (In Russian).
  17. Kurpatov A.V. *Myshleniye. Sistemnoye issledovaniye* [Thinking. A Systematic Approach]. Moscow, Kapital Publ., 2018, 367 p. (In Russian).
  18. Sudakov K.V. Motivatsiya i podkrepleniye: sistemnyye neyrofiziologicheskiye mekhanizmy [Motivation and reinforcement: neurophysiological mechanisms]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo – Vestnik of Yaroslav The Wise Novgorod State University*, 2006, no. 35, pp. 77-81. (In Russian).
  19. Murtazina E.P., Zhuravlev B.V. Analiz neyrofiziologicheskikh pokazateley protsessov rassoglasovaniya v aktseptore rezul'tata deystviya na modelyakh obucheniya zhivotnykh i cheloveka [The analysis of neurophysiological indices processes mismatch in acceptor result of action on the models of learning animal and human]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskiye nauki – Izvestiya SFedU. Engineering Sciences*, 2012, no. 9 (134), pp. 34-39. (In Russian).
  20. Cowan N. The magical number 4 in short-term memory: a reconsideration of mental storage capacity. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2001, no. 24, pp. 87-114. DOI 10.1017/S0140525X01003922
  21. Shostak E., Khalyapina L., Khodunov I. LMS Moodle interactive exercises sequence for developing linguistic competence. *Digital Transformation and Global Society*, 2019, vol. 1038 CCIS, pp. 517-529. DOI 10.1007/978-3-030-37858-5\_44
  22. Sitarov V.A. Problemnoye obucheniye kak odno iz napravleniy sovremennykh tekhnologiy obucheniya [Problem solving as one of the contemporary teaching methods]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Skill*, 2009, no. 1, pp. 148-157. (In Russian).
  23. Tsytoich M.V., Boronenko G.F., Yakusheva O.V. Flipped Classroom technology and its implementation at various levels of Higher Education. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki» – Bulletin of the South Ural State University. Education. Educational Sciences*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 21-32. DOI 10.14529/ped190302 (in Russian).
  24. Tikhonova N.V. Tekhnologiya «perevernutyy klass» v vuze: potentsial i problemy vnedreniya [The “flipped classroom” method in higher education: opportunities and problems of implementation]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2018, no. 2 (127), pp. 74-78. (In Russian).
  25. Sysoyev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku [Podcasts in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 2 (26), pp. 189-201. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Шостак Екатерина Владимировна**, старший преподаватель. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: [ekaterinavsh@yandex.ru](mailto:ekaterinavsh@yandex.ru)  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1552-1119>

Поступила в редакцию 08.09.2020 г.  
 Поступила после рецензирования 06.10.2020 г.  
 Принята к публикации 27.11.2020 г.

#### Information about the author

**Ekaterina V. Shostak**, Senior Lecturer. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: [ekaterinavsh@yandex.ru](mailto:ekaterinavsh@yandex.ru)  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1552-1119>

Received 8 September 2020  
 Reviewed 6 October 2020  
 Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-48-57  
УДК 372.881.111.1

## **Педагогические условия развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков**

**Татьяна Андреевна ЕРШОВА**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
101000, Российская Федерация, г. Москва, ул. Мясницкая, 20  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>, e-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)

## **Pedagogical conditions of the development of language teachers' professional communicative skills of written feedback**

**Tatiana A. ERSHOVA**

National Research University "Higher School of Economics"  
20 Myasnitskaya St., Moscow 101000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>, e-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)

**Аннотация.** Раскрыто содержание понятия «письменная педагогическая обратная связь», выделены ее типы. Выявлены и обоснованы четыре педагогических условия формирования профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Первым педагогическим условием является структуризация содержания обучения. Данное условие сформулировано с опорой на дидактический принцип модульности структурного содержания обучения. Представлена структура содержания обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи. Содержание обучения состоит из трех структурных элементов, которые, в свою очередь, также разбиты на составные части. Второе педагогическое условие – реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения. Обоснована необходимость проектирования содержания обучения с учетом знаний, навыков, умений и опыта, приобретенных студентами при изучении дисциплины «Иностранный язык», с одной стороны, и дисциплин профессионального цикла, с другой стороны. Третье педагогическое условие – сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у студентов не ниже уровня B2 по шкале Европейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR). Данное педагогическое условие сформулировано в ходе анализа десяти шкал CEFR, содержащих умения, необходимые педагогу для осуществления письменной педагогической обратной связи в результате оценивания иноязычной письменной речи обучающихся. Четвертое педагогическое условие – использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения. Раскрыто содержание понятий «упражнение» и «задание» в обучении иностранным языкам, выделены типы заданий, которые могут быть использованы в процессе развития искомых профессионально-коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Ключевые слова:** педагогическая обратная связь; оценивание для обучения; профессионально-коммуникативные умения; профессиональная подготовка педагога иностранного языка

**Для цитирования:** Ершова Т.А. Педагогические условия развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 48-57. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-48-57

**Abstract.** The concept of “written pedagogical feedback” is analyzed, its types are singled out. Four pedagogical conditions for the development of future language teachers’ professional communicative skills of written feedback are singled out. The first pedagogical condition is the clear structure of the course content. This condition is formulated based on the didactic principle of modularity of the structural content of education. The structure of the course content aimed at the development of language teachers’ professional communicative skills of written feedback is outlined. The course content consists of three structural elements, each of them being broken down into component parts. The second pedagogical condition is the implementation of the principle of reliance on intersubject connections. The necessity of taking into account knowledge, skills, abilities and experience acquired by students in the course of study within the discipline “Foreign language” and disciplines of their professional cycle is explained. The third pedagogical condition is students’ language proficiency level being developed at B2 level according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) or higher. To formulate this condition, the analysis of ten CEFR scales with the skills which underlie the process of giving students written feedback after assessing their written works was carried out. The fourth pedagogical condition is the use of mono- and polyfunctional communicative tasks. The terms “exercise” and “task” in language teaching are analyzed, the task types that can be used to develop future teachers’ professional communicative skills of written feedback are identified.

**Keywords:** teacher’s feedback; assessment for learning; professional communication skills; language teacher training

**For citation:** Ershova T.A. Pedagogicheskiye usloviya razvitiya professional’no-kommunikativnykh umeniy pis’mennoy obratnoy svyazi u budushchikh uchiteley i prepodavateley inostrannykh yazykov [Pedagogical conditions of the development of language teachers’ professional communicative skills of written feedback]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 48-57. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-48-57 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Цель данной работы заключается в выявлении и обосновании педагогических условий, учет которых будет способствовать повышению эффективности целенаправленного обучения студентов лингводидактических специальностей обеспечивать качественную письменную педагогическую обратную связь на иностранном языке в процессе проверки и оценивания письменных работ обучающихся [1]. Под «педагогическими условиями» мы вслед за В.И. Андреевым понимаем обстоятельства процесса обучения; совокупность мер, принимаемых при отборе, конструировании и реализации содержания обучения с целью обеспечения его эффективности и достижения дидактических целей [2]. В результате исследования были сформулированы четыре педагогических условия: 1) структуризация содержания обучения; 2) реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения; 3) сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у студентов на уровне не ниже B2 по шкале Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком; 4) использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения.

**Понятие «письменная педагогическая обратная связь» в обучении иностранным языкам.** В отечественной и зарубежной исследовательской литературе по теории и методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется проблеме оценивания сформированности знаний, навыков и умений у обучающихся [1]. Языковой контроль выполняет целый ряд важных педагогических функций: оценочную, корректирующую, обучающую, мотивирующую, предупредительную, развивающую и др. Многие эти функции реализуются в процессе предоставления педагогом обратной связи обучающимся по итогам оценивания их учебных достижений. Особый интерес для настоящего исследования представляет письменная педагогическая обратная связь. Опираясь на определение педагогической обратной связи, сформулированное А.А. Корневым [3], под *письменной педагогической обратной связью* мы понимаем *информацию, которую педагог сообщает обучающимся в письменной форме по результатам проверки и оценивания их письменных работ*. Как отмечают П.В. Сысоев и К.А. Мерзляков, «комментарии и рекомендации преподавателя по улучшению письменной работы (содержанию, стилю и

лексико-грамматическому оформлению), данные после того, как работа не выполнена в полной мере, способствуют дальнейшему развитию умений письменной речи обучающихся» [4, с. 40].

Письменная педагогическая обратная связь может предоставляться обучающимся в виде кратких комментариев в тексте работы или на полях, а также в виде финального результирующего комментария, суммирующего результаты выполнения письменного задания и содержащего рекомендации по улучшению работы. *Письменная корректирующая обратная связь* – тип письменной педагогической обратной связи, посредством которой педагог помогает обучающимся исправить ошибки в письменной речи. Осуществив мета-анализ научных исследований, изучающих эффективность различных стратегий исправления ошибок в письменных работах обучающихся, Р. Эллис выделил следующие типы письменной корректирующей обратной связи: 1) *прямая корректирующая обратная связь* (англ. – “direct feedback”), которая предполагает исправление педагогом ошибок в письменной работе обучающегося с предоставлением правильного варианта написания языковой единицы; 2) *косвенная корректирующая обратная связь* (англ. – “indirect feedback”) предполагает лишь указание на ошибку без ее исправления; 3) *нефокусированная корректирующая обратная связь* (англ. – “unfocused feedback”) предполагает исправление всех ошибок в тексте работы; 4) *фокусированная корректирующая обратная связь* (англ. – “focused feedback”) предполагает выборочное исправление одного или нескольких конкретных типов ошибок в работе; 5) *металингвистическая корректирующая обратная связь* (англ. – “metalinguistic feedback”) предполагает предоставление обучающимся некоторой лингвистической информации о допущенных ошибках (может осуществляться через использование специальных *обозначений типов ошибок* (англ. – “error-codes”), а также через *металингвистические комментарии* – краткие пояснения к допущенным ошибкам); 6) *переформулирование* (англ. – “reformulation”) – данный тип письменной корректирующей обратной связи заключается в том, что педагог переписывает фрагмент текста работы или одной фразы и представ-

ляет более грамотный вариант языкового оформления идеи обучающегося [5].

Финальный, результирующий комментарий к письменной работе обучающегося можно рассматривать как жанр профессионально-ориентированной письменной речи педагога иностранного языка, а его создание – как сложную профессионально-коммуникативную задачу, решение которой требует высокого уровня сформированности у педагога иноязычных умений чтения и письменной речи, языковых навыков и навыков критического мышления; владения определенным набором профессиональных знаний.

Далее мы проанализируем четыре педагогических условия формирования профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков [1].

**Первое условие.** *Структуризация содержания обучения*

Е.Н. Соловова в монографии «Методическая подготовка и переподготовка учителя: интегративно-рефлексивный подход» рассматривает модульное обучение как оптимальную модель создания курсов профессиональной подготовки педагогов иностранных языков [6]. Опираясь на теорию модульного обучения П.А. Юцявичене [7], автор приводит ряд дидактических принципов, один из которых – принцип модульности структурного содержания. Согласно данному принципу, содержание как самого обучающего модуля, так и его составных частей должно быть представлено в виде обособленных структурных элементов, имеющих собственную дидактическую цель [6]. Такой нелинейный подход к организации содержания обучения позволяет при необходимости варьировать последовательность изучения материала с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

В содержании обучения, направленного на формирование у будущих учителей и преподавателей иностранных языков профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи на иностранном языке, можно выделить три структурных элемента, которые, в свою очередь, можно также разбить на составные части (табл. 1) [1].

Таблица 1

**Структура содержания обучения, направленного на формирование профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>1. Формирование профессионально-коммуникативных умений осуществлять письменную корректирующую обратную связь:</u></p> <p>1) обнаружение ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся; определение их типов и источников;</p> <p>2) использование стратегий корректирующей обратной связи для исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся:</p> <p>а) прямая корректирующая обратная связь;</p> <p>б) косвенная корректирующая обратная связь;</p> <p>в) фокусированная корректирующая обратная связь;</p> <p>г) нефокусированная корректирующая обратная связь;</p> <p>д) металингвистическая обратная связь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– использование специальных обозначений типов ошибок (англ. – ‘error-codes’);</li> <li>– написание металингвистических комментариев к ошибкам обучающихся;</li> </ul> <p>е) переформулирование</p> |
| <p><u>2. Формирование профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при оценивании письменных работ обучающихся на иностранном языке с использованием различных оценочных шкал:</u></p> <p>1) изучение основных критериев оценивания письменной речи, используемых в российских и международных экзаменах по иностранному языку;</p> <p>2) стратегии работы со шкалами оценивания иноязычной письменной речи обучающихся;</p> <p>а) чтение шкал оценивания с выделением основных характеристик различных уровней;</p> <p>б) установление соответствия элементов письменной работы обучающихся определенным критериям в шкалах оценивания</p>                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><u>3. Формирование умений написания финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке:</u></p> <p>1) формулирование на иностранном языке описания сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся;</p> <p>2) формулирование на иностранном языке рекомендаций по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

**Второе условие.** *Реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения*

В научно-исследовательской литературе большое внимание уделяется вопросу о необходимости проектирования содержания обучения иностранному языку студентов языковых факультетов и вузов с учетом специфики их будущей профессии ([8–10] и др.), и в значительно меньшей степени исследуется проблема формирования профессионально-направленных коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков [11]. Так, во многих языковых вузах и на языковых факультетах в настоящий момент студенты изучают преимущественно иностранный язык для общих и для академических целей. Не возникает сомнений по поводу необходимости осуществлять подготовку студентов лингводидактических специальностей к плодотворной устной и письменной межкультурной коммуникации в академической среде. Однако использование педагогом иностранного языка в профессиональных целях не ограничивается ситуа-

циями общения в рамках его научной и научно-методической деятельности. Как отмечает Д. Фриман с соавт., урок иностранного языка – это особая среда, в которой иностранный язык является одновременно и объектом, и средством обучения [12]. Поэтому представляется важным также целенаправленно формировать у будущих учителей и преподавателей иностранных языков профессионально-ориентированные коммуникативные умения, необходимые для эффективного использования иностранного языка как средства педагогического общения.

Проектировать содержание обучения иностранному в профессиональных (дидактических) целях следует таким образом, чтобы в процессе его реализации у студентов была возможность интегрировать знания, навыки, умения и опыт, приобретенные при изучении дисциплины «Иностранный язык», с одной стороны, и дисциплин профессионального цикла (например, «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Языковой контроль», «Педагогическая психология» и пр.) – с другой. Конструирование

и реализацию содержания обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи по результатам оценивания иноязычной письменной речи обучающихся, следует осуществлять с опорой на сформированные у студентов иноязычные умения чтения и письменной речи; языковые знания (совокупность сведений об изучаемом иностранном языке); лексические и грамматические навыки; а также релевантные профессиональные знания (например, знание теории и методики обучения иноязычной письменной речи; основ языкового контроля; возрастных особенностей обучающийся; психологических, педагогических и методических основ развития мотивации; основ эффективного педагогического общения и др.) [1].

**Третье условие.** *Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у студентов на уровне не ниже B2 по шкале Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR)*

Вопрос о том, каким минимальным уровнем владения иностранным языком должен обладать педагог по иностранному языку, не являющийся его носителем, остается одним из наиболее дискуссионных в научно-методической литературе. В то время как международный квалификационный курс для преподавателей английского языка CELTA выдвигает требование к владению английским языком на уровне не ниже C1 по CEFR, в ряде стран, где спрос на квалифицированных педагогов значительно превышает количество специалистов на рынке труда (к примеру, во Вьетнаме, в Тайланде, Катаре и пр.), складывается ситуация, при которой реальный уровень у практикующих школьных учителей часто не превышает уровень A2 [12].

Для выявления рекомендованного уровня владения иностранным языком для прохождения курса, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной педагогической обратной связи, обратимся к документу CEFR – Companion Volume with new descriptors 2018<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Companion Volume with New Descriptors / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe. Strasbourg, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr->

и выделим в предложенных шкалах оценивания умения, необходимые учителям и преподавателям в процессе осуществления письменной обратной связи по результатам проверки и оценивания письменных работ обучающихся на иностранном языке.

В ходе анализа мы выделили 36 умений в следующих шкалах: *обобщенная шкала оценивания умений восприятия письменной речи* (англ. – “overall reading comprehension”); *ориентировочное, или ознакомительное чтение* (англ. – “reading for orientation”); *чтение с целью извлечения информации и аргументации* (англ. – “reading for information & argument”), *чтение инструкций* (англ. – “reading instructions”); *обобщенная шкала оценивания умений иноязычной письменной речи* (англ. – “overall written production”); *шкала владения стратегиями планирования высказывания* (англ. – “planning”); *шкала умений взаимодействовать с собеседником на письме* (англ. – “written interaction”); а также шкалы владения стратегиями объяснения собеседнику новых понятий или нового материала на иностранном языке: *стратегии привязки новой информации к имеющемуся знанию* (англ. – “linking to previous knowledge”), *стратегии адаптации речи под уровень собеседника* (англ. – “adapting language”) и *стратегии доступного изложения сложной информации* (англ. – “breaking down complicated information”).

Таким образом, 10 из 36 выделенных умений соответствуют уровню C1 по шкале CEFR; 18 умений соответствуют уровню B2 (50 % от количества выделенных умений); 7 умений соответствуют уровню B1 и лишь одно умение – уровню A2. Мы можем сделать вывод о том, что уровень B2 может быть рекомендован в качестве минимального для прохождения обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Четвертое условие.** *Использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения*

Обратившись к отечественной исследовательской литературе по теории и методике

обучения иностранным языкам, мы обратили внимание на то, что понятия «задание» и «упражнение» часто используются как взаимозаменяемые, в то время как в других работах авторы отдают предпочтение одному из этих терминов. Однако не всегда представляется возможным определить, чем обоснован этот выбор.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» «упражнение» рассматривается, с одной стороны, как «структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе», обеспечивающая «выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий» [13, с. 22]. С другой стороны, под «упражнением» можно понимать выполнение обучающимися последовательных, взаимосвязанных действий, предлагаемых им в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, в процессе чего происходит становление речевых навыков и умений [13, с. 22]. Понятие «задание» авторы рассматривают как установку к работе с учебными материалами, и их формулировки «во многом определяют эффективность упражнений» [13, с. 70].

Исследованием теории упражнений занимались многие ведущие отечественные методисты, среди которых И.А. Грузинская [14], И.В. Рахманов [15], А.А. Миролюбов [16], Е.И. Пассов [17], И.Л. Бим [18]. Так, Е.И. Пассов определяет упражнение как средство обучения, которое направлено на совершенствование способа выполнения действия, отрабатываемого в процессе выполнения упражнения. При этом, как отмечает Е.И. Пассов, одно упражнение «никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели» [17, с. 68]. Именно поэтому упражнения объединены в системы, подсистемы и комплексы [17, с. 68].

В.А. Рогатин в своем диссертационном исследовании разграничивает понятия «упражнение» и «учебное задание» следующим образом: если упражнение предполагает совершение обучающимися однотипных действий с целью автоматизации языкового материала, то «учебное задание» – это «единица учебного процесса, направленная на достижение учебной цели, которая определяет структуру самого задания и характеризуется

заданной степенью распределения внимания между достижением языковых и речевых целей» [19, с. 18].

В зарубежной научно-исследовательской литературе по методике обучения иностранным языкам вопрос о том, что собой представляет учебное задание (англ. “task”) и чем оно отличается от упражнения (англ. “exercise”), также является дискуссионным. Ряд ученых полагают, что принципиальное отличие задания от упражнения заключается в том, что при выполнении первого первостепенным является *содержание* высказывания (устного или письменного), а при выполнении второго – *форма* [20–24]. Так, Д. Нанэн выделяет *завершенность* как одну из ключевых характеристик учебной деятельности обучающихся в процессе выполнения задания [22]. Иными словами, выполнение задания представляет собой некий самостоятельный коммуникативный акт. В данном исследовании мы будем придерживаться такого взгляда на содержание понятия «задание» в обучении иностранным языкам.

Существуют также различные подходы к типологизации заданий (упражнений) в лингводидактике. С.Ф. Шатилов выделяет следующие три типа упражнений: 1) *некоммуникативные* упражнения, которым характерно отсутствие связи с реальным контекстом общения и с реальной ситуацией общения; 2) *условно-коммуникативные* упражнения, которым свойственна псевдокоммуникация, то есть коммуникация в рамках речевой ситуации, которая редко встречается в реальной жизни (например, описать картинку из учебника); 3) *подлинно- или естественно-коммуникативные упражнения*, направленные на развитие коммуникативных умений и предполагающие удовлетворение обучающимися коммуникативной потребности посредством иностранного языка [25].

Е.Н. Соловова предлагает несколько иной взгляд на типологию заданий в обучении иностранным языкам по степени их коммуникативности, выделив: 1) *учебные задания* – задания, в ходе которых формируются, закрепляются и контролируются языковые навыки, а также навыки, лежащие в основе рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности; 2) *коммуникативные задания*, в ходе которых происходит восполнение обучающимися некоторого информа-

ционного пробела (англ. – “information gap”) посредством иностранного языка; 3) *аутентичные задания* – задания, полностью воссоздающие реальную ситуацию общения (например, рассказать анекдот для того, чтобы развеселить аудиторию) [6].

По сложности Е.Н. Соловова выделяет *моноуровневые* задания, в которых невозможно изменить заданный уровень сложности, и *многоуровневые* задания, в которых можно изменить степень его содержательной, а также языковой, речевой и социокультурной сложности за счет предлагаемых к заданию опор и требований к полноте его выполнения [6]. Наконец, Е.Н. Соловова выделяет *моnofункциональные* задания – задания, направленные на отработку одного навыка или умения, и *полифункциональные* – задания, направленные на отработку сразу нескольких навыков или умений [6].

В качестве отдельного типа заданий В.В. Сафонова выделяет *проблемные зада-*

*ния*, которые используются в проблемном преподавании иностранных языков. Проблемное преподавание автор рассматривает как «деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями» [26, с. 8].

Наконец, применительно к настоящему исследованию представляется целесообразным рассмотреть также *интегрированные* задания, которые Т. Плаканс с соавт. определяют как задания, в ходе выполнения которых обучающиеся создают письменные высказывания, используя при этом и другие виды речевой деятельности – аудирование и чтение [27].

Таблица 2

Комплекс заданий для формирования профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи [1]

| Содержание обучения                                                                                                                                                                         | Примерные формулировки к заданиям                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Формирование профессионально-коммуникативных умений письменной корректирующей обратной связи                                                                                             | Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию прямой обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию нефокусированной прямой обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи, фокусированной на глагольных формах. Отметьте все обнаруженные ошибки в предложенном фрагменте письменной речи специальными обозначениями (error-codes). Напишите метalingвистические комментарии ко всем обнаруженным ошибкам в предложенном фрагменте письменной работы |
| II. Формирование профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при оценивании письменных работ обучающихся на иностранном языке с использованием различных типов шкал | Выделите в предложенных шкалах оценивания ключевые слова, указывающие на различия между уровнями. Соотнесите слова и выражения, часто встречающиеся в формулировках дескрипторов в шкалах оценивания, используемых в международных экзаменах по иностранному языку, с их определениями. Выделите в тексте предложенной студенческой работы все элементы соответствия критериям оценивания. Оцените письменную работу по предложенной шкале и обоснуйте выставленный балл по каждому из критериев                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| III. Формирование умений написания финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке                                                                             | Прочтите письменную работу и оцените ее по критериям; назовите все положительные и отрицательные характеристики работы, а затем выберите 3–4, которые осветите в финальном комментарии обучающемуся; аргументируйте свой выбор. Проанализируйте пример письменной обратной связи, используя предложенный перечень характеристик эффективного комментария преподавателя к письменной работе обучающегося на иностранном языке. Прочтите предложенную письменную работу на иностранном языке и напишите финальный комментарий ее автору                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Для развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков нам представляется целесообразным использовать в качестве основного средства обучения комплекс из моно- и полифункциональных коммуникативных заданий, в том числе проблемных заданий, а также интегрированных заданий на чтение и письменную речь [1]. В табл. 2 представлены возможные формулировки к заданиям, которые могут быть использованы на каждом этапе реализации содержания обучения.

Таким образом, в данной работе были выявлены и обоснованы четыре педагогических условия формирования профессиональ-

но-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: 1) структуризация содержания обучения; 2) реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения; 3) минимальный уровень владения иностранным языком для прохождения обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи, является уровень B2 по шкале Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR); 4) использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения.

### Список литературы

1. *Ершова Т.А.* Модель развития профессионально -коммуникативных умений письменной обратной связи преподавателей иностранных языков // Rhema. Рема. 2019. № 2. С. 118-135. DOI 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135
2. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
3. *Корнев А.А.* Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112-127.
4. *Сисоев П.В., Мерзляков К.А.* Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-47.
5. *Ellis R.* A typology of written corrective feedback types // ELT Journal. 2008. Vol. 63. № 2. P. 97-107.
6. *Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М.: Изд-во «Глосса-Пресс», 2004. 336 с.
7. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 271 с.
8. *Байдикова Т.В.* Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106
9. *Нужа И.В.* Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 247 с.
10. *Сисоев П.В., Завьялов В.В.* Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
11. *Корнев А.А.* Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного // Иностранные языки в школе. 2016. № 1. С. 56-60.
12. *Freeman D. et al.* English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom // ELT Journal. 2015. Vol. 69. №. 2. P. 129-139.
13. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
14. *Грузинская И.А.* Упражнения в V, VI, VII и VIII классах (на материале стабильных учебников) // Иностранные языки в школе. 1940. № 3. С. 7-13.
15. *Рахманов И.В.* Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в школе. М.: Высш. шк., 1954. 84 с.
16. *Миролюбов А.А.* Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе // Современные проблемы методики преподавания иностранных языков. Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе. М.: Высш. шк., 1975. Вып. 7.

17. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
18. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 30-37.
19. Рогатин В.А. Задание как минимальная целостная единица учебного процесса в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2005. 217 с.
20. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press, 2003. 353 с.
21. Long M.H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching // Modeling and Assessing Second Language Acquisition. 1985. Vol. 18. P. 77-99.
22. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press, 1989.
23. Prabhu N.S. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987. Vol. 20.
24. Skehan P. A Framework for the implementation of task-based instruction // Applied Linguistics. 1996. Vol. 17. № 1. P. 38-62.
25. Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
26. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. 3-е изд. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.
27. Plakans L., Fulcher G., Davidson F. Writing integrated items // The Routledge Handbook of Language Testing. L.: Routledge, 2012. P. 249-261.

### References

1. Ershova T.A. Model' razvitiya professional'no-kommunikativnykh umeniy pis'mennoy obratnoy svyazi prepodavateley inostrannykh yazykov [A model of developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback]. *Rhema. Rema – Rhema*, 2019, no. 2, pp. 118-135. DOI 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135 (In Russian).
2. Andreyev V.I. *Pedagogika: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy: a Training Course for Creative Self-Development]. Kazan, Innovative Technologies Center Publ., 2000, 608 p. (In Russian).
3. Korenev A.A. Professional'no-kommunikativnaya kompetentsiya prepodavatelya inostrannogo [Professional communicative competence of a language teacher]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2016, no. 1, pp. 56-60. (In Russian).
4. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Ispol'zovaniye metoda retsenzirovaniya v obuchenii pis'mennoy rechi obuchayushchikhsya na osnove blog-tekhnologii [Methods of teaching writing skills to students of international relations using peer review]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2017, no 1, pp. 36-47. (In Russian).
5. Ellis R. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 2008, vol. 63, no. 2, pp. 97-107.
6. Solovova E.N. *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podkhod* [Methodic Training and Retraining of a Foreign Language Teacher: an Integrative-Reflexive Approach]. Moscow, Glossa-Press Publ., 2004, 336 p. (In Russian).
7. Yutsyavichene P.A. *Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya* [Theory and Practice of Modular Instruction]. Kaunas, Shviesa Publ., 1989, 271 p. (In Russian).
8. Baydikova T.V. Pedagogicheskiye usloviya obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of "Agricultural Engineering" programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106 (In Russian).
9. Nuzha I.V. *Obucheniye inoyazychnoy professional'no oriyentirovannoy pis'mennoy rechi studentov sotsiologicheskikh fakul'tetov: dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Foreign Language Professionally Oriented Written Speech for Students of Sociological Faculties. Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2010, 247 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of foreign language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).

11. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii [Feedback in learning, teaching and educational communication]. *Rhema. Rema – Rhema*, 2018, no. 2, pp. 112-127. (In Russian).
12. Freeman D. et al. English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 2015, vol. 69, no. 2, pp. 129-139.
13. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodic Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
14. Gruzinskaya I.A. Uprazhneniya v V, VI, VII i VIII klassakh (na materiale stabil'nykh uchebnikov) [Exercises in grades 5, 6, 7, and 8 (based on stable textbooks)]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 1940, no. 3, pp. 7-13. (In Russian).
15. Rakhmanov I.V. *Problema retseptivnogo i reproduktivnogo ovladeniya inostrannym yazykom v shkole* [The Problem of Receptive and Reproductive Mastery of a Foreign Language at School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1954, 84 p. (In Russian).
16. Mirolyubov A.A. Aktual'nyye voprosy obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole [Topical issues of foreign language teaching in secondary school]. *Sovremennyye problemy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. Aktual'nyye voprosy obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole* [Modern Problems of Methods of Teaching Foreign Languages. Topical Issues of Teaching a Foreign Language in Secondary School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1975, vol. 7. (In Russian).
17. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of the Communicative Method of Teaching Foreign Language Communication]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989, 276 p. (In Russian).
18. Bim I.L. Podkhod k probleme uprazhneniy s pozitsii iyerarkhii tseley i zadach [Approaching the exercise problem from the perspective of a hierarchy of goals and objectives]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 1985, no. 5, pp. 30-37. (In Russian).
19. Rogatin V.A. *Zadaniye kak minimal'naya tselostnaya edinitsa uchebnogo protsessa v yazykovom vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Task as the Minimum Integral Unit of the Educational Process in a Language University. Cand. ped. sci. diss.]. Ryazan, 2005, 217 p. (In Russian).
20. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003, 353 p.
21. Long M.H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*, 1985, vol. 18, pp. 77-99.
22. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, 1989.
23. Prabhu N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford, Oxford University Press, 1987, vol. 20.
24. Skehan P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 1996, vol. 17, no. 1, pp. 38-62.
25. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole* [Foreign Language Teaching Methods in Secondary School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, 223 p. (In Russian).
26. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka v shkole* [Problem-Based Tasks in English Lessons at School]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001, 271 p. (In Russian).
27. Plakans L., Fulcher G., Davidson F. Writing integrated items. *The Routledge Handbook of Language Testing*. London, Routledge Publ., 2012, pp. 249-261.

#### Информация об авторе

**Ершова Татьяна Андреевна**, преподаватель. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация.  
E-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>

Поступила в редакцию 30.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 28.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

#### Information about the author

**Tatiana A. Ershova**, Lecturer. National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russian Federation. E-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>

Received 30 September 2020  
Reviewed 28 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-58-68  
УДК 378

## **Лингводидактические функции метода взаимной оценки при обучении студентов письменному речевому высказыванию**

**Денис Владимирович КРЕТОВ**

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический  
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»  
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2399-4469>, e-mail: [decret@mail.ru](mailto:decret@mail.ru)

## **Linguodidactic functions of the peer review method in teaching students written speech utterance**

**Denis V. KRETOV**

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University  
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2399-4469>, e-mail: [decret@mail.ru](mailto:decret@mail.ru)

**Аннотация.** Метод взаимной оценки является одним из методов проблемного обучения. Его сущность заключается во взаимном изучении студентами письменных работ друг друга с целью их комментирования и оценки для последующей доработки. Как и любой метод обучения, метод взаимной оценки обладает лингводидактическими свойствами – характеристиками, лежащими в его основе, существенными для методики преподавания иностранного языка и отличающие данный метод от других. Также метод взаимной оценки обладает специфическими лингводидактическими функциями – внешним проявлением лингводидактических свойств метода обучения, которые показывают, какие учебно-познавательные задачи решает использование данного метода на практике в обучении иностранному языку. На основе анализа литературы выделены следующие лингводидактические функции данного метода: а) развитие студенческого наставничества в обучении; б) разделение студентами ответственности за овладение учебным материалом; в) использование смешанного обучения при реализации метода взаимной оценки; г) изменение роли преподавателя из «носителя знаний» в модератора учебно-познавательной деятельности студентов; д) изменение соотношения между аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельностью студентов; е) сокращение сроков проверки тренировочных письменных работ студентов. В работе подробно описана каждая из выделенных функций.

**Ключевые слова:** метод взаимной оценки; метод рецензирования; смешанное обучение; обучение письменной речи

**Для цитирования:** Кретов Д.В. Лингводидактические функции метода взаимной оценки при обучении студентов письменному речевому высказыванию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-58-68

**Abstract.** The peer review method is one of the problem learning methods. Its essence lies in the mutual study of each other's written works by students in order to comment and evaluate them for further revision. Like any teaching method, the peer review method has linguodidactic properties – characteristics that underlie it, essential for the methods of teaching foreign languages and distinguishing this method from others. Also, the method of peer review has specific linguodidactic functions – an external manifestation of the linguodidactic properties of the teaching method, which show what educational and cognitive tasks are solved by using this method in practice in foreign language teaching. Based on the analysis of the literature, the following linguodidactic functions of this method are identified: a) the development of student mentoring in teaching; b) sharing of responsibility by students for mastering the educational material; c) the use of

blended learning in the implementation of the peer review method; d) changing the role of a teacher from a “bearer of knowledge” to a moderator of educational and cognitive activities of students; e) changing the ratio between classroom and extracurricular educational and cognitive activities of students; f) reduction of the terms of checking students’ training written works. The work describes in detail each of the selected functions.

**Keywords:** peer review; blended learning; teaching writing

**For citation:** Kretov D.V. Lingvodidakticheskiye funktsii metoda vzaimnoy otsenki pri obuchenii studentov pis'mennomu rechevomu vyskazyvaniyu [Linguodidactic functions of the peer review method in teaching students written speech utterance]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-58-68 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Метод взаимной оценки – это один из методов проблемного обучения, заключающийся в оценке обучающимися письменных работ друг друга. Следует заметить, что в английском языке существует один общий термин “peer review”, который используется в различных контекстах. В русском же языке используются три термина: «метод экспертной оценки», «метод рецензирования» и «метод взаимной оценки», отличающиеся, на наш взгляд, уровнем формальности и официальности. Рассмотрим сферы использования этих терминов.

*Метод экспертной оценки* предполагает привлечение экспертов, которые являются признанными специалистами и авторитетами в определенной сфере, для проведения экспертизы – ознакомления, анализа и оценки качества или конкретного продукта, или процесса его создания. В основе экспертизы всегда лежат определенные критерии, которым должен соответствовать продукт или процесс и на основе которых осуществляется его оценка. В результате проведения экспертной оценки эксперт делает официальное заключение – экспертизу. В большинстве случаев экспертное заключение является финальным и не требует доработки продукта/процесса. При необходимости улучшения качества продукта или процесса по результатам экспертной оценки может быть назначена новая экспертиза. Метод экспертной оценки является относительно официальным и формальным методом привлечения профессионалов в конкретной области к оценке. Данный метод широко используется в образовании, например, научными фондами при оценке заявок на научные гранты.

*Метод рецензирования* по существу является менее формальным повторением метода экспертной оценки. Результатом его реализации является написание экспертом

рецензии – небольшого по объему отзыва, как правило, на письменное произведение. Рецензии пишутся на научные рефераты, статьи, курсовые работы, квалификационные работы и т.п. Несмотря на определенное снижение уровня формальности, она все же присутствует. Рецензия должна отражать содержание рассматриваемой работы, ее структуру и оценку актуальности и т.п.

*Метод взаимной оценки* заключается в изучении студентами письменных работ друг друга с целью осуществления неформальной оценки работы и обсуждения ее структуры и содержания. Оформление оценки качества работы будет менее формальным, нежели при подготовке экспертизы или рецензии. Оценка может осуществляться в форме неформальных комментариев, редактирования фрагментов работы для иллюстрации возможных вариантов ее улучшения. Следует заметить, что за последние годы в российской научной литературе появилось несколько работ, в которых авторами используется термин «метод рецензирования» применительно к взаимной оценке обучающимися письменных работ друг друга [1–9]. При этом речь не заходит о подготовке рецензии как результата взаимной оценки. Оценка носит неформальный характер, и обучающиеся обмениваются неформальными комментариями и рекомендациями по доработке письменных работ в устной или письменной форме. В этой связи для методики обучения иностранным языкам считаем термин «метод взаимной оценки» наиболее удачным, и именно этот термин будет использоваться в нашем исследовании.

В отечественной и зарубежной научной литературе по методике обучения иностранным языкам опубликовано немало работ, в которых авторы раскрывают различные аспекты использования метода взаимной оцен-

ки при обучении обучающихся письменному речевому высказыванию. В нашей работе данные исследования были обобщены с целью формулировки лингводидактических функций метода взаимной оценки. Любой метод обучения обладает лингводидактическими свойствами – характеристиками, лежащими в его основе, существенными для методики преподавания иностранным языкам и отличающимися конкретным методом от других. Лингводидактические функции же – это внешнее проявление лингводидактических свойств метода обучения, которые показывают, какие учебно-познавательные задачи решает использование данного метода на практике в обучении иностранному языку.

По мысли П.В. Сысоева и К.А. Мерзлякова [1–4], методологической основой метода взаимной оценки послужили две теории: культурно-историческая теория Л.С. Выготского [10] и педагогическая технология «обучение в сотрудничестве», получившая широкую известность и распространение в нашей стране благодаря многочисленным работам Е.С. Полат [11; 12].

Для Л.С. Выготского социокультурная среда выступает главным источником развития личности ребенка [10]. При этом в развитии ребенка ученый выделяет две взаимосвязанные линии. Одна – это естественное созревание. Вторая – овладение культурой как системой ценностей, значений и норм социума, способами поведения и мышления. Л.С. Выготский утверждает, что развитие мышления у ребенка происходит не само по себе как саморазвитие, а посредством системы знаков и символов, какими выступают язык, письмо, система счета и т. п. Утверждение ученого о том, что личность – это социальный феномен и личность не является врожденной, а развивается в результате взаимодействия с другими внутри социокультурной среды, привело к созданию конструкта «зоны ближайшего развития» (ЗБР). ЗБР – это некий отрезок между двух «точек». Первая обозначает уровень настоящего развития ребенка и показывает, что он может сделать сам. Вторая – это то, что ребенок может сделать при помощи более опытного человека – родителя, старшего товарища, учителя, наставника и т. п. Зона ближайшего развития свидетельствует о том, что обучение всегда должно упреждать развитие. В

рамках нашего исследования использование метода взаимной оценки позволит студентам после выполнения письменной работы получить оценку и комментарии по структуре и содержанию от других студентов и, тем самым, наметить путь улучшения и доработки письменной работы.

Педагогическая технология «обучение в сотрудничестве» заключается в совместной работе учащихся или студентов над учебным проектом. При этом основными характеристиками этой педагогической технологии являются следующие: а) студенты работают в парах или минигруппах совместно над одним проектом; б) результат учебно-познавательной деятельности – единый проект или продукт; в) студенты получают один комплект инструментов для реализации проекта; г) оценка за участие в проектной работе дается одна всем членам команды [11]. В рамках нашего исследования педагогическая технология «обучение в сотрудничестве» будет реализована дважды. Первый раз, когда студенты будут работать в минигруппах по написанию письменных работ, а второй, когда каждая из минигрупп будет осуществлять оценку работ, написанных студентами других групп.

К лингводидактическим функциям метода взаимной оценки можно отнести следующие.

**1. Развитие студенческого наставничества в обучении.** В педагогической литературе проблема наставничества поднимается достаточно давно. Одним из ученых, чьи работы в области наставничества получили мировое признание, является К.Д. Ушинский [13]. Во многих своих трудах («Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии», «Три элемента школы», «Проект учителя семинарии», «Письма о воспитании наследника русского престола» и др.) автор размышлял на тему организации гимназического образования в России. При этом особая роль в его работах отводилась именно личности учителя и наставника, который способен как научить, так и воспитать ученика. Потребность в наставниках автор видел в качестве одной из существенных проблем образования того времени: «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников <...> ...должен он быть хорошим воспитателем и действовать своим пре-

подаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника. <...> ...в каждом наставнике... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что... больше влияния оказывает на учеников личность учителя, чем наука...» [13]. Ученый также обращает внимание на важности в процессе обучения не только в передаче суммы знаний от учителя ученикам, а в создании такой образовательной среды или создания таких условий, при которых каждый ученик смог развивать умения заниматься самообразованием. Несколько десятилетий спустя проблема развития у обучающихся умений самостоятельной учебной деятельности получила широкое освещение в многочисленных трудах отечественных методистов [14–16].

Первоначально оригинальная идея о наставнике как об учителе, предложенная К.Д. Ушинским [13], была продолжена в работах многих отечественных и зарубежных исследователей [17–19]. В результате конструктор наставника от взрослого преподавателя был экстраполирован на компетентных ровесников. В результате, как утверждают В.Ю. Стромов, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [19], под «наставничеством» понимается «особая индивидуальная или групповая форма работы более опытного и профессионально состоявшегося специалиста с молодым поколением по передаче дополнительных знаний, практического опыта, культуры труда и культуры взаимодействия в коллективе с целью повышения качественных и количественных результатов их профессиональной деятельности» [19, с. 9]. «Наставник» – это «пользующийся авторитетом среди коллег состоявшийся профессионал или более компетентный специалист, способный передать собственный накопленный опыт в профессиональной сфере молодому поколению» [19, с. 9]. При этом передача знаний и опыта происходит по принципу «от равного – равному». Именно на этом принципе и основывается метод взаимной оценки, когда сами студенты оценивают письменные работы друг другу, дают комментарии, обсуждают работы, и через такое обсуждение и корректировку совершенствуют качество выполняемой работы.

**2. Разделение студентами ответственности за овладение учебным материалом.** Многие ученые в своих работах отмечали, что использование метода взаимной оценки способствует «пересмотру» со стороны обучающихся отношения к ответственности за результат овладения иностранным языком. Приведем примеры таких исследований. В 1992 г. американские методисты Дж. Хеджкок и Н. Лифковиц провели один из первых экспериментов по обучению студентов письменной речи с использованием метода взаимной оценки [20]. Помимо положительного результата эксперимента, научный интерес представляют также и результаты проведенного постэкспериментального опроса, который показал как положительное отношение обучающихся к самому методу, так и осознание студентами дидактического потенциала метода. Участники эксперимента отметили, что использование метода взаимной оценки позволяет каждому студенту выступить в роли преподавателя, лучше увидеть сам процесс обучения и овладения материалом со стороны, взять на себя часть ответственности за результат обучения.

Изучая лингводидактический потенциал метода взаимной оценки, П. Роллинсон пришла к выводу о необходимости разделения методики обучения письменной речи обучающихся на отдельные этапы, которые включают работу над черновыми версиями письменной работы [21]. На основе эмпирических данных ученый сделал вывод о том, что при традиционном обучении письменной речи, когда учащиеся или студенты получают задание выполнить письменную работу в виде эссе или сочинения, они получают комментарии по содержанию работы от преподавателя в самом конце процесса написания, когда работа уже готова. Какая часть от полученных комментариев от преподавателя будет принята во внимание студентом, когда доработать работу уже невозможно, остается под вопросом. Метод взаимной оценки же позволяет студенту, выполняющему письменную работу, получать комментарии по структуре и содержанию работы на этапе подготовки черновой версии работы, а значит, позволяет на практике доработать эссе или сочинение, пользуясь рекомендациями преподавателя или своих одноклассников.

Вместе с тем один из дискуссионных вопросов связан с тем, кто именно и в какой форме дает комментарии по черновой версии письменной работы. Здесь исследователи разделились. Есть работы, в которых авторы утверждают, что студенты предпочитают получать комментарии по содержанию работы от других студентов в неформальной форме [22]. Таким образом, как было показано выше, формат «от равного равному» имеет свой дидактический потенциал. Вместе с тем имеются и другие работы, в которых авторы показывают, что студенты не всегда компетентны осуществить грамотную корректировку и дать верные рекомендации по доработке задания. Исследование И.В. Коровина, Д.В. Константинова и О.С. Сафонкина свидетельствует о том, что студенты могут предлагать варианты доработки письменной работы лишь по содержанию и структуре, однако не всегда могут быть компетентны вносить коррективы и предлагать изменения по грамматике и лексике [6]. Корректировка этих аспектов языка должна осуществляться преподавателем.

Похожие результаты представлены в работах П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева [23–25]. В результате проведения ряда экспериментальных исследований по использованию блог-технологии в обучении иностранному языку авторы пришли к выводу, что желание студентов получить комментарии от однокурсников или преподавателя зависит от компетентности этих студентов и от общего психологического климата в группе. Если между студентами конструктивные и дружеские взаимоотношения, и все объединены стремлением получить качественное образование, получение комментариев от студента студенту может иметь положительный эффект. Если же между студентами нет взаимопонимания во внеаудиторное время, эффективность метода взаимного оценивания будет значительно снижена.

**3. Использование смешанного обучения при реализации метода взаимной оценки.** За последние годы было защищено несколько кандидатских диссертаций и опубликованы научные работы, посвященные использованию метода рецензирования в обучении иностранному языку в целом и развитию умений письменной речи в частности. Диссертационное исследование К.А. Мерзлякова

посвящено использованию метода рецензирования в обучении студентов направлений подготовки «Международные отношения» иноязычной письменной профессиональной коммуникации [1; 2]. Работа И.В. Харламенко посвящена обучению учащихся и студентов письменно-речевым умениям иностранного языка на базе вики-технологии [8; 9]. В ряде работ, посвященных использованию современных ИКТ в обучении иностранному языку, авторы также поднимают вопрос об использовании фрагментов метода взаимной оценки в обучении учащихся и студентов письменному речевому высказыванию на основе блог-технологии [23; 26]. Анализ этих и других работ, посвященных развитию умений письменной речи на основе современных ИКТ, свидетельствует о том, что методики обучения включают этапы очной и внеаудиторной работы, включая работу онлайн. В этой связи правомерно, на наш взгляд, говорить об использовании *смешанной формы обучения* при реализации метода взаимной оценки [16]. Под смешанной формой или смешанным обучением принято понимать такую технологию обучения, при которой органично сочетаются и аудиторная работа преподавателя со студентами, и онлайн-обучение, которое предполагает самостоятельную работу студентов, а также их онлайн-взаимодействие друг с другом.

**4. Изменение роли преподавателя из «носителя знаний» в модератора учебно-познавательной деятельности студентов.** В целом ряде работ отечественных авторов, посвященных использованию информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, ученые разрабатывали алгоритмы или технологии обучения, включающие аудиторную и внеаудиторную формы работы [16; 27–29]. При этом, на первый взгляд, может показаться, что во внеаудиторное время учащиеся и студенты занимаются сами над своими проектами, а преподаватель готовится к другим видам очной работы. Однако это далеко не так. Как справедливо отмечают И.В. Коровина, Д.В. Константинов и О.С. Сафонкина, метод взаимной оценки не должен восприниматься в качестве возможности преподавателю иностранного языка ограничить объем своей работы [6]. Переход с фронтальной работы на смешанную форму обучения с использовани-

ем ИКТ означает появление новых дополнительных функций, заключающихся в модерации учебного процесса. Кроме этого, внедрение метода взаимной оценки потребует от преподавателя дополнительных усилий для организации обучения. Роль преподавателя будет заключаться в том, чтобы осуществлялся процесс обучения в аудитории: студенты в группах создавали письменные работы, а затем, чтобы осуществлялся процесс взаимной оценки написанных работ. Кроме того, преподаватель должен при необходимости помогать студентам в выборе необходимых речевых средств для комментирования работ. В этой связи правомернее говорить о том, что при смешанном обучении и при реализации метода взаимной оценки роль преподавателя изменяется из «носителя знаний», а это происходит при фронтальной работе, в модератора учебно-познавательной деятельности студентов.

Кроме того, для эффективности процесса обучения студенты должны видеть, как преподаватель осуществляет мониторинг их учебно-познавательной деятельности. В своем исследовании, посвященном эффективности обучения азиатских студентов иностранному языку на основе метода взаимной оценки, Х. Гуамгвей приводит результаты опроса студентов по окончании экспериментального обучения [30]. Исследование показало, что в тех случаях, когда студенты видят, что преподаватель читает их комментарии к письменным работам других обучающихся, они их вовремя выполняют и следят за их качеством. В тех же случаях, когда студенты видят, что преподаватель не отслеживает процесс рецензирования и не обращает внимания на качество отзывов, то комментарии и отзывы превращаются в отписки.

**5. Изменение соотношения между аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельностью студентов.** Изучение и выполнение заданий на комментирование и написание отзывов на работы своих одногруппников – это долгий процесс, который целесообразнее всего осуществлять во внеаудиторное время. В этом случае каждый студент, получивший задание изучить письменную работу одногруппника и высказать свои комментарии, рекомендации, суждения, может это делать в удобное для него время с приемлемой для него скоростью (в рамках

обозначенных сроков выполнения этапов проекта). Кроме того, в последнее время благодаря повсеместной информатизации проекты на основе метода взаимной оценки реализуются на одной из платформ сети Интернет [3; 4; 8; 9; 16]. Практически все методики обучения письменной речи на основе ИКТ включают этапы и шаги, реализуемые как в аудиторное время в классе, так и во внеаудиторное время онлайн или офлайн. В этой связи лингводидактический потенциал метода взаимной оценки заключается в том, что он позволяет вывести огромный пласт учебной работы из аудиторной во внеаудиторную.

**6. Сокращение сроков проверки тренировочных письменных работ студентов.** Проверка письменных работ всегда занимала достаточный объем времени. Особую актуальность данная проблема приобретает в контекстах, когда в одной группе обучения одновременно находится до сотни студентов. Совершенно очевидно, что быстро проверить письменные работы всех студентов не реально. В результате студенты получают от преподавателя проверенные работы и обратную связь спустя какое-то время, когда они уже переключились на выполнение других заданий. При этом ценность этой обратной связи снижается значительным образом. В этой связи использование метода взаимной оценки позволит студентам получать обратную связь от одногруппников значительно раньше, чем от преподавателя, и тем самым повысить ценность полученных комментариев и оценку работы. Примером такого исследования может служить работа Дж. Брансфорда, А. Браун и Р. Кокинг, у которых в одной учебной группе по иностранному языку в одной из африканских стран было от ста до ста пятидесяти учеников [31]. В своей работе ученые показали, как именно они организовали взаимную оценку обучающимися своих работ. Однако за рамками исследования осталось описание роли и функции преподавателя при такой методике, осуществлялся ли преподавателями мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, или же у обучающихся была полная автономия.

Более комплексно к данному вопросу в своем исследовании подошли российские авторы И.В. Коровина, Д.В. Константинов и О.С. Сафонкина [6]. Ученые описали опыт Национального исследовательского Мордов-

ского государственного университета им. Н.П. Огарева в реализации метода рецензирования при обучении студентов факультета иностранных языков. В качестве участников эксперимента выступили 46 студентов, осуществляющие рецензирование работ. Также 51 человек принял участие в анкетировании с целью выявления отношения студентов к данному методу для оценки знаний студентов. В ходе эксперимента участникам необходимо было осуществлять оценку трех жанров письменных работ: эссе, публицистической статьи и сочинения творческого характера. Для оценки письменных работ, представляющих три жанра, преподавателем были разработаны специальные критерии оценки. Результаты эксперимента показали, что студенты не в состоянии оценивать корректно структуру тех жанров письменных работ, с которыми еще не хорошо знакомы. В частности, у участников эксперимента были объективные сложности оценивать структуру публицистических статей. Кроме того, авторы пришли к выводу, что у студентов не хватает знаний для компетентной оценки лексики и грамматики. С этим сложно не согласиться. В случаях, когда в целом студенты владеют иностранным языком на одном уровне, неоправданно ожидать от них способность осуществить оценку использования лексики и грамматических конструкций их одноклассниками. Эта функция должна оставаться за преподавателем. Единственное, с чем студенты справились – это использование соединяющих слов. Исследование также показало, что у студентов не вызвало вопросов оценивание эссе и творческого сочинения, структура которых им хорошо известна из подготовки к ЕГЭ. Наиболее успешным, по результатам эксперимента, оказалась оценка содержательной стороны эссе и сочинений.

Также следует отметить, что иногда оценки студентов-рецензентов и преподавателя разнятся, причем как в одну, так и дру-

гую сторону. Иногда оценки преподавателя совпадают с оценками студентов-рецензентов. Иногда студенты-рецензенты выше оценивают содержание работ, чем преподаватель, а иногда, наоборот, ниже.

В этой связи целесообразно говорить о том, что использование метода взаимной оценки может сократить сроки проверки письменных работ в случаях, когда данный метод используется на регулярной основе для учебной тренировки обучающихся. Именно поэтому в формулировке данной лингводидактической функции особый акцент делается на понятии «тренировочные письменные работы». В зависимости от уровня владения иностранным языком обучающихся преподаватель должен формулировать задание на оценку конкретных аспектов выполнения письменной работы. Например, если студенты владеют иностранным языком на уровне B2-C1, то это может быть грамматика, если же это A2-B1, то лучше сфокусировать внимание обучающихся на структуре и содержании письменных работ. Кроме того, и преподаватели, и обучающиеся должны всегда понимать, что метод взаимной оценки не является единственным и универсальным методом обучения и контроля развития умений письменной речи. Данный метод должен использоваться в комбинации с другими аудиторными и смешанными методами и формами обучения, позволяющими преподавателю оценить весь спектр умений и навыков обучающихся.

В заключение следует специально подчеркнуть, что все выделенные лингводидактические функции метода взаимной оценки в реальном процессе обучения письменной речи переплетаются и находятся в тесном взаимодействии. Реализация одной функции часто взаимосвязана с реализацией другой, что говорит об их системности и комплексности процесса обучения иноязычному письменному речевому высказыванию студентов на основе метода взаимной оценки.

#### Список литературы

1. Мерзляков К.А. Метод рецензирования в методике обучения письменной речи на иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. № 3-4 (155-156). С. 38-48. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-38-48
2. Мерзляков К.А. Методика обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2016.

3. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения на основе метода рецензирования» // Язык и культура. 2016. № 2. С. 195-206.
4. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-47.
5. Коровина И.В. Универсальность метода реер review при преподавании иностранных языков // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: межвуз. сб. науч. тр. (с междунар. участием). Саранск, 2017. С. 201-205.
6. Коровина И.В., Константинов Д.В., Сафонкина О.С. Использование метода "Peer review" для контроля и оценки языковых знаний // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 3 (43). С. 55-71.
7. Тишкова И.Л. Проблемное обучение. Метод рецензирования в обучении письменной речи на иностранном языке // Наука без границ. 2018. № 4 (21). С. 142-145.
8. Харламенко И.В. Обучение письменной речевой деятельности для подготовки ЕГЭ по английскому языку в условиях дистанционного обучения // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 29-36.
9. Харламенко И.В. Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2020.
10. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва; Ленинград: ГИЗ, 1935.
11. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-11.
12. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1939. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. 416 с.
14. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002.
15. Сысоев П.В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2-12.
16. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
17. Бевз Е.В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Среднее профессиональное образование. 2011. № 9. С. 8-10.
18. Золотарева Н.Н. Наставничество как фактор становления молодого педагога // Образование в современной школе. 2012. № 8. С. 9-11.
19. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 174. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14
20. Hedgecock J.S., Lefkowitz N. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction // Journal of Second Language Writing. 1992. № 1 (3). P. 255-276.
21. Rollinson P. Thinking about Peer Review. Oxford: Oxford University Press, 2004.
22. Al-Jamal D. The importance of peer response in enhancing ninth grader's writing skills // Journal of Educational and Psychological Sciences. 2009. № 1 (1). P. 13-40.
23. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
24. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Кн. дом «Либроком», 2019.
25. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва: Глосса-Пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 182 с.
26. Свиридов Д.О. Формирование грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Т. 20. № 11 (151). С. 22-28. DOI 10.20310/1810-0201-2015-20-11(151)-22-28
27. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71-74.
28. Евстигнеева И.А. Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17-21.

29. Максаев А.А. Развитие социокультурных и речевых умений учащихся на основе международных образовательных языковых проектов // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С. 47-56.
30. Guamgwei H. Using peer review with Chinese ESL student writers // Language Teaching Research. 2005. № 9 (3). P. 321-342.
31. Bransford J., Brown A., Cocking R. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington: National Academy Press, 2000.

## References

1. Merzlyakov K.A. Metod retsenzirovaniya v metodike obucheniya pis'mennoy rechi na inostrannom yazyke [Peer review in teaching foreign language writing]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 3-4 (155-156), pp. 38-48. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-38-48 (In Russian).
2. Merzlyakov K.A. *Metodika obucheniya mezhdunarodnoy pis'mennoy kommunikatsii studentov napravleniya podgotovki «Mezhdunarodnyye otnosheniya» na osnove metoda retsenzirovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching International Written Communication of Students of the “International Relations” Programme based on the Peer Review Method. Cand. ped. sci. diss. abstr.] Tambov, 2016. (In Russian).
3. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Metodika obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Mezhdunarodnyye otnosheniya na osnove metoda retsenzirovaniya» [Methods of teaching international relations students writing skills using peer review]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 2, pp. 195-206. (In Russian).
4. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Ispol'zovaniye metoda retsenzirovaniya v obuchenii pis'mennoy rechi obuchayushchikhsya na osnove blog-tekhnologii [Using the peer review method in teaching writing to students based on blog technology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2017, no. 1, pp. 36-47. (In Russian).
5. Korovina I.V. Universal'nost' metoda peer review pri prepodavanii inostrannykh yazykov [The universality of the peerreview method in teaching foreign languages]. *Lingvisticheskiye i ekstralingvisticheskiye problemy kommunikatsii: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty* [Linguistic and Extralinguistic Problems of Communication: Theoretical and Applied Aspects]. Saransk, 2017, pp. 201-205. (In Russian).
6. Korovina I.V., Konstantinov D.V., Safonkina O.S. Ispol'zovaniye metoda “Peer review” dlya kontrolya i otsenki yazykovykh znaniy [Using “peer review” method for language assessment]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Samara State Technical University. Ser. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2019, no. 3 (43), pp. 55-71. (In Russian).
7. Tishkova I.L. Problemnoye obucheniye. Metod retsenzirovaniya v obuchenii pis'mennoy rechi na inostrannom yazyke [Problematic learning. The method of peer review in teaching writing in a foreign language]. *Nauka bez granits* [Science Without Borders], 2018, no. 4 (21), pp. 142-145. (In Russian).
8. Kharlamenko I.V. Obucheniye pis'mennoy rechevoy deyatel'nosti dlya podgotovki EGE po angliyskomu yazyku v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Written speech training for the preparation of the Unified State Exam in English in the context of distance learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 10, pp. 29-36. (In Russian).
9. Kharlamenko I.V. *Model' obucheniya pis'menno-rechevym umeniyam inostrannogo yazyka studentov neyazykovykh vuzov na baze viki-tekhnologii (angliyskiy yazyk): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [A model of Teaching Writing and Speaking Skills of a Foreign Language to Students of Non-Linguistic Universities Based on Wiki Technology (English Language). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Moscow City University Publ., 2020. (In Russian).
10. Vygotskiy L.S. *Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya* [The Mental Development of Children in the Learning Process]. Moscow, Leningrad, GIZ Publ., 1935. (In Russian).
11. Polat E.S. Obucheniye v sotrudnichestve [Cooperative Learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 1, pp. 4-11. (In Russian).
12. Polat E.S. Metod proyektov na uroke inostrannogo yazyka [Method of projects in a foreign language lesson]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 2, pp. 3-10. (In Russian).
13. Ushinskiy K.D. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t. T. 1. Teoreticheskiye problemy pedagogiki* [Selected Pedagogical Works: in 2 vols. Vol. 1. Theoretical Problems of Pedagogy]. Moscow, State Educational and Pedagogical Publ., 1939, 416 p. (In Russian).

14. Koryakovtseva N.F. *Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayushchikh inostranny yazyk* [Modern Methods of Organizing Independent Work of Foreign Language Learners]. Moscow, ARKTI Publ., 2002. (In Russian).
15. Sysoyev P.V. Individual'naya trayektoriya obucheniya: chto eto takoye? [Individual learning path: what is it?]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2014, no. 3, pp. 2-12. (In Russian).
16. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye projektami [Organization of project activities of students based on modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
17. Bezv E.V. Nastavnichestvo kak usloviye professional'noy podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Mentoring as a condition for professional training of bachelors of pedagogical education]. *Sredneye professional'noye obrazovaniye* [Secondary Vocational Education], 2011, no. 9, pp. 8-10. (In Russian).
18. Zolotareva N.N. Nastavnichestvo kak faktor stanovleniya molodogo pedagoga [Mentoring as a factor in the formation of a young teacher]. *Obrazovaniye v sovremennoy shkole* [Education in Modern School], 2012, no. 8, pp. 9-11. (In Russian).
19. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Razvitiye studencheskogo nastavnichestva v nauchno-obrazovatel'noy sfere v klassicheskom vuze [Development of student mentoring in the research and educational sphere in a classical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 174, pp. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14 (In Russian).
20. Hedgecock J.S., Lefkowitz N. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1992, no. 1 (3), pp. 255-276.
21. Rollinson P. *Thinking about Peer Review*. Oxford, Oxford University Press, 2004.
22. Al-Jamal D. The importance of peer response in enhancing ninth grader's writing skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2009, no. 1 (1), pp. 13-40.
23. Sysoyev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blogs in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
24. Sysoyev P.V. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "Librokom", 2019. (In Russian).
25. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniyem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy* [Methods of Foreign Language Teaching Using New Information and Communication Internet Technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010, 182 p. (In Russian).
26. Sviridov D.O. Formirovaniye grammaticheskikh navykov rechi studentov na osnove viki-tekhnologii [Formation of student's speech grammar skills of training direction "Linguistics" based on wiki-technology]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, vol. 20, no. 11 (151), pp. 22-28. DOI 10.20310/1810-0201-2015-20-11(151)-22-28 (In Russian).
27. Solomatina A.G. Razvitiye umeniy govoreniya i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov [Developing speaking and listening skills through educational podcasts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2012, no. 9, pp. 71-74. (In Russian).
28. Evstigneyeva I.A. Razvitiye diskursivnykh umeniy obuchayushchikhsya sredstvami sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Development of discursive skills of students by means of modern information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2014, no. 2, pp. 17-21. (In Russian).
29. Maksayev A.A. Razvitiye sotsiokul'turnykh i rechevykh umeniy uchashchikhsya na osnove mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh yazykovykh proyektov [Development of sociocultural and speech skills of students on the basis of international educational language projects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2015, no. 2, pp. 47-56. (In Russian).
30. Guamgwei H. Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 2005, no. 9 (3), pp. 321-342.
31. Bransford J., Brown A., Cocking R. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, National Academy Press, 2000.

### Информация об авторе

**Кретов Денис Владимирович**, ассистент кафедры английского языка. Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: decret@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2399-4469>

Поступила в редакцию 25.09.2020 г.

Поступила после рецензирования 23.10.2020 г.

Принята к публикации 27.11.2020 г.

### Information about the author

**Denis V. Kretov**, Assistant of English Language Department. Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyanshansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: decret@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2399-4469>

Received 25 September 2020

Reviewed 23 October 2020

Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-69-78  
УДК 81(082)

## Психолого-педагогические условия формирования лексических навыков речи школьников на основе обучающих компьютерных игр

**Богдан Александрович ШМЕЛЕВ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
39200, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5233-135X>, e-mail: [shmeliov.bogdan@yandex.ru](mailto:shmeliov.bogdan@yandex.ru)

## Psychological and pedagogical conditions for the development of lexical speech skills of school students on the basis of educational computer games

**Bogdan A. SHMELEV**

Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5233-135X>, e-mail: [shmeliov.bogdan@yandex.ru](mailto:shmeliov.bogdan@yandex.ru)

**Аннотация.** На основе многоаспектного анализа понятия «условия» определено понятие «педагогические условия» и проведен его анализ. Были выявлены основные характерные черты понятия «педагогические условия». Рассмотрены различные группы условий, при помощи которых происходит эффективное функционирование педагогической системы. Раскрыты особенности психолого-педагогических условий. Представлен анализ понятия «сензитивность» и основной период его продолжительности. Проведен анализ данного возрастного периода и выявлен его потенциал при обучении. Рассмотрены основные виды деятельности в школьном возрасте (игровая, познавательная, учебная). Далее были предложены психолого-педагогические условия, направленные на формирование лексических навыков речи на основе обучающих компьютерных игр. Первым предложенным психолого-педагогическим условием формирования лексических навыков речи на основе обучающих компьютерных игр является мотивация обучающихся развивать лексические навыки речи на основе обучающих компьютерных игр. Представлен анализ понятия «мотивация» и «мотив». Рассмотрены различные виды систематизации мотивации (внешняя, внутренняя), по типу мотиватора (положительная, отрицательная), в зависимости от ее устойчивости (устойчивая, неустойчивая). Также был дан ряд стратегий для увеличения мотивации у учеников. Вторым психолого-педагогическим условием формирования лексических навыков речи на основе обучающих компьютерных игр является сформированность ИКТ-компетентности у обучающихся. Рассмотрены такие понятия, как цифровая компетенция, ИКТ-грамотность. Последним психолого-педагогическим условием формирования лексических навыков речи на основе обучающих компьютерных игр является сформированность ИКТ-компетентности у преподавателя.

**Ключевые слова:** сензитивность; психолого-педагогические условия; мотивация; обучение иностранному языку; обучающие компьютерные игры

**Для цитирования:** Шмелев Б.А. Психолого-педагогические условия формирования лексических навыков речи школьников на основе обучающих компьютерных игр // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 69-78. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-69-78

**Abstract.** On the basis of a multifaceted analysis of the concept of “conditions”, the concept of “pedagogical conditions” is defined and its analysis is carried out. The main characteristic features of the concept of “pedagogical conditions” are identified. Various groups of conditions are consi-

dered, with the help of which the effective functioning of the pedagogical system occurs. The features of psychological and pedagogical conditions are revealed. The analysis of the concept of "sensitivity" and the main period of its duration are presented. The analysis of this age period was carried out and its potential in teaching is revealed. The main types of activities at school age (playing, cognitive, educational) are considered. Further, psychological and pedagogical conditions are proposed, aimed at the development of lexical speech skills on the basis of educational computer games. The first proposed psychological and pedagogical condition for the development of lexical speech skills on the basis of educational computer games is the motivation of students to develop lexical speech skills on the basis of educational computer games. The analysis of the concepts of "motivation" and "motive" is presented. Various types of systematization of motivation (external, internal), by the type of motivator (positive, negative), depending on its stability (stable, unstable) are considered. A number of strategies are also given to increase the motivation of students. The second psychological and pedagogical condition for the development of lexical speech skills on the basis of educational computer games is the development of ICT competence among students. We consider such concepts as digital competence, ICT literacy. The last psychological and pedagogical condition for the development of lexical speech skills based on educational computer games is the development of the teacher's ICT competence.

**Keywords:** sensitivity; psychological and pedagogical conditions; motivation; foreign language teaching; educational computer games

**For citation:** Shmelev B.A. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya leksicheskikh navykov rechi shkol'nikov na osnove obuchayushchikh komp'yuternykh igr [Psychological and pedagogical conditions for the development of lexical speech skills of school students on the basis of educational computer games]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 69-78. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-69-78 (In Russian, Abstr. in Engl.)

## АКТУАЛЬНОСТЬ

Изучение иностранного языка можно считать как некий способ познакомиться с культурой жителей англоязычных стран. Таким образом, занятие по иностранному языку можно охарактеризовать как первоначальное лингвистическое образование, которое содействует сопоставлению учащимися условий своей и чужой страны. Данным образом учащиеся приступают к формированию языковой (лингвистической) компетенции. Самое основное, что должны почувствовать обучающиеся – это необходимость в изучении иностранного языка. Важным этапом во всех исследованиях, связанных с педагогикой, является умение поставить и определить различные педагогические условия. В рамках данного исследования мы выделяем и обосновываем психолого-педагогические условия формирования лексических навыков на основе компьютерных игр.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Одним из основных терминов в философии является «условие». Данный термин используется как некая категория, указываю-

щая на взаимодействия объекта с окружением, а также их взаимосвязи и взаимовлияния.

Каждый исследователь объясняет этот термин по-своему, однако, можно отметить три основных направления или тенденции того, как можно подразумевать условие:

- 1) условием является формирование связи одного от другого;
- 2) условиями именуют принципы, которые функционируют в той или иной сфере жизнедеятельности;
- 3) условие – это определенная обстановка, в которой происходят конкретные действия.

Педагогика и психология рассматривают данное определение по-своему. Взгляды на условия в педагогике наиболее обширны. Факторы, как внутренние, так и внешние, оказывают влияние как на психологическое положение персоны, так и на ее физическое формирование, а также поведенческие характерные черты, мораль в полноценном развитии персоны [1]. Если рассматривать условие в контексте психологии, то это понятие обычно представляет собой результат, связанный с факторами внешнего и внутреннего характера. Эти факторы оказывают определенное влияние на психологическое развитие человека.

В психологии условие обычно оценивают как некую сумму взаимодействия внешних, а также внутренних условий. Данные условия проявляют конкретное воздействие на психологическое формирование личности.

Различные определения были даны и термину «педагогические условия». В.И. Андреев определял их как «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [2, с. 1]. М.Е. Дуранов считает, что педагогические условия должны быть объяснены внешними обстоятельствами, которые являются необходимыми для реализации определенных факторов [3].

В педагогике на сегодняшний день существуют иные определения, которые близки по своему трактованию. В контексте данного исследования мы коснемся условий психолого-педагогического характера. Под этими мерами подразумевают блок критериев, конечной целью которых, по мнению таких ученых, как А.О. Малахов, А.В. Лысенко, Н.В. Журавская, является повышение эффективности взаимодействия ученика и преподавателя [4–6].

В самых разных психолого-педагогических работах можно выявить такую точку зрения, что в детях прослеживается естественная предрасположенность к языкам, а также эмоциональное стремление к овладению иностранными языками. Специалисты в области психологии и педагогики называют это стремление сензитивностью. **Сензитивность**, по мнению большинства специалистов, непосредственно сопряжена с феноменом готовности ребенка к школе, а именно, его готовностью в психологическом и физиологическом плане к обучению, важным уровнем его развития для усвоения различных учебных дисциплин, включая иностранный язык.

Выдвигались предположения, что **период сензитивности** мог начинаться с 4 лет и протекать вплоть до 8 лет. Именно в этот период характерна огромная любознательность и тяга к знаниям, и, что немаловажно, более гибкое усвоение языкового материала. Дж. Скривенер и ряд других ученых говорят, что в настоящее время этот возраст снижает-

ся у нынешнего поколения детей. Также Дж. Скривенер в своих исследованиях отметил, что все учащиеся без исключения становятся все моложе и моложе [7].

Сегодня, как считают многие специалисты в области психологии и педагогики, обучение иностранному языку с ранних лет позволяет создать огромный потенциал, целью которого является появление интереса к самому языку и его культуре, что, в свою очередь, помогает формировать способность к коммуникативно-речевому акту. Это позволяет преподавателям увеличить шанс увидеть все преимущества этого возраста в данный период освоения такой дисциплины, как иностранный язык в школе.

Основной работой в школьном возрасте со временем является учебная деятельность, которая формирует память, внимание, мышление, восприятие и воображение школьников. Но главная деятельность школьников, которая до сих пор имеет значение, – это игровая деятельность, в особенности в младшем школьном возрасте. Школьники не теряют интереса к игровым занятиям. Школьники характеризуются множеством разновидностей деятельности, пересекающихся между собой. Исходя из этого, в учебную деятельность школьников необходимо включать игровую, познавательную и учебную деятельность в одинаковых пропорциях, тем самым создавая развитие положительного отношения учащихся к изучаемой дисциплине. Школьники, в особенности учащиеся младших классов, более открыты и восприимчивы. К несчастью, их естественная открытость происходит только в сфере родной культуры. Но темпы нынешней жизни постоянно требуют улучшения лингвистических и лингвокультурных познаний. По этой причине школьники должны приобщаться к иностранному языку сквозь призму культуры изучаемого языка.

Наглядно-образная память, а именно она занимает главенствующую позицию у учеников начальных классов над словесно-логической и чаще всего используется, если принять во внимание возрастные особенности. Поэтому следует отдать предпочтение интересным фактам и ярким образам, не принимая во внимание смысловые связи в изучаемом материале. В данном исследовании мы коснемся такого психолого-педагогического

условия, как мотивация, а именно, **мотивация обучающихся формировать лексические навыки на основе компьютерных игр.**

Чтобы объяснить данное психолого-педагогическое условие, нужно рассмотреть мотивацию как явление. PMBOK (Project Management Body Of Knowledge) дает следующее определение этого явления: справиться с различными препятствиями, конечной целью которых будут являться перемены, а также обеспечить шанс для достижения наиболее высокой степени производительности, все это и является смыслом мотивации. Далее будут перечислены различные описания данного феномена и всех связующих элементов по отношению к нему, которые дали эксперты в сфере психологии.

Большая часть ученых первоначально имели взгляды на то, что потребности личности, так и сущности его мотивации являлись природными в человеке. Но позже было представлено, что данное мнение является ошибочным. Естественная среда, в которой формируется личность, генетическая склонность не является характеризующим условием в становлении психики персоны. Данный вывод аргументировал то, что концепция врожденности мотивов является неосновательной. Другими словами, индивид больше походил бы на животных.

Появление мотивов у человека исследовали отечественные специалисты по психологии, вследствие чего появилась концепция деятельности. Психологи делали акцент на значимость роли опыта людей и процесса социализации [8].

В контексте теории деятельности индивид, а если быть точнее, индивид как замкнутая система, не является предметом исследования. Близкую связь человека и общества, которая обоюдна и сконцентрирована на осуществление правильного, и стоит подчеркнуть, продуктивное существование этой системы является обязательным условием. Нужды человека ограничены лишь внешней средой, и именно она считается главным условием их создания и развития. Повышение количества объектов внешнего мира повышает и человеческие нужды. Их содержание состоит из всех без исключения разновидностей и степеней потребностей – от биологических вплоть до духовных. Деятельность человека невозможно завершить, равно как

нереально достичь абсолютного удовлетворения потребностей, поскольку со временем возникают все более новые. Эксперты заявляют, что порога насыщения в потребности не существует, что, разумеется, нельзя считать недостатком, а выражением, как неким условием развития [9].

Термин «мотив» входит в состав теории деятельности. Его определение состоит в том, что он может являть из себя определенный предмет или явление, целью которого является удовлетворение нужд разных уровней личности. Иначе говоря, мотив – это то, что двигает человека на разные типы деятельности [10].

Каждому человеку присущи множество нужд. Однако эти потребности нельзя считать однородными или рассеянными, у них имеется конкретная иерархия. Мотивы появляются в согласовании с возникновением иных нужд. Порой происходят условия для создания ситуации, именуемые как конфликт мотивов. Единожды сделав сознательный выбор одного из противоборствующих мотивов, можно спровоцировать бессознательный выбор данного мотива в дальнейшем. Данным способом создается некая иерархичность, и именно она дает возможность персоне осуществлять выбор в пользу того или иного действия [11].

В мотивации также имеются различные виды ее систематизации. Это мотивации внутреннего и внешнего типа. Внутренняя мотивация происходит из внутренних нужд и желаний индивида, не завися от внешних факторов. Данный тип мотивации считается предметом исследований с 70-х гг. прошлого века. Деятельность в сфере социологии и психологии была ориентирована на исследование этого типа мотивации обучающихся. Часть ученых сделали заключение, из которого следует, что мотивация обучающихся находится в зависимости от ряда условий. Первое, что наиболее важно, чтобы они чувствовали, что их успехи зависят от них самих, а также что они имеют все шансы их контролировать. Следующее условие, то что это мотивирует обучающихся, в случае если они считают, что являются членами образовательного процесса, которые функционируют, а не являются бездействующими слушателями. Последнее, что стоит упомянуть – это то, что благодаря мотивации появляется

интерес в освоении информации по определенной теме, но никак не желание получить высокий балл.

Следующая разновидность мотивации это – внешняя мотивация. Корни данного типа не происходят изнутри индивида. Такой тип мотивации может найти себя в проявлениях как и одобрения и поощрения, так и угроз и запугивания. В данном случае такую мотивацию можно разбить как на положительную и на отрицательную. Положительная мотивация дает установку индивиду на конкретное действие или процесс, сулящее какое-либо вознаграждение. В противовес этой мотивации отрицательная же сулит «наказание», если прогнозируемый результат не проявится. Также в эту мотивацию можно включить и конкуренцию. В соответствии с определенными исследованиями, чрезмерное использование этого типа мотивации может послужить к уменьшению внутренней мотивации, исходя из этого, немаловажно находить подходы, в первую очередь, для роста внутренней мотивации.

Мотивацию также различают, согласно типу мотиватора, на положительную и отрицательную. Положительной характерна связь позитивного взгляда к нынешней деятельности, а также ее соучастникам. Эта мотивация в образовательном процессе появляется в сумме двух условий. Педагогу необходимо быть позитивно настроенным на реализацию учебной деятельности: дружелюбие ко всем сторонам процесса, а также помощь, похвала. Стороне обучающихся, в свою очередь, следует проявить осознанность исполняемой деятельности, ее важности по отношению к себе, желание к положительным результатам. Отрицательная мотивация же являет собой применение для организации учебной деятельности малопривлекательных, а также негативных элементов. Также присутствует система наказаний, которые применяются за неисполнение какого-либо вида работы. Помимо всего этого, делается акцент на отрицательную мотивацию, когда она осознается как условия, которые приводят к снижению мотивации, к примеру, расхождение использованного материала уровню и нуждам обучающихся [12–14].

В связи с таким фактором мотивации, как устойчивость можно отметить ряд ее разновидностей, которые связаны с ним. Ус-

тойчивая мотивация имеет тесную связь с внутренней мотивированностью, а также она связана с положительной мотивацией. Неустойчивой же, с другой стороны, необходимо стабильно подпитываться, естественно, тут выполняют свои функции внешняя и негативная мотивации.

Из этого следует сделать вывод, что необходимо вести работы над увеличением уровня внутренней положительной мотивации с целью формирования наиболее стабильного стимула. Следует отметить ряд стратегий для увеличения данной мотивации учеников.

Первое, что стоит упомянуть – то, что имеется практика применения так называемого педагогического общения. Педагог обязан обладать способностью создать функциональную и применимую коммуникацию с учениками, основой которой является уважение и доверие. Все эти критерии, без исключения, формируют подходящую атмосферу для преподавания. Также немаловажно нормализовать связь и взаимодействие между учениками как командой [15]. Именно эта стратегия считается одним из самых значимых компонентов с целью создания внутренней мотивации учеников, а также именно она может помочь им убрать вероятные препятствия психологического характера.

Вторая стратегия являет собой то, что с целью укрепления мотивации учеников предлагается менять формы работы в момент обучения. Также стоит применять эту стратегию каждое занятие. Данный способ в преподавании иностранных языков дает возможность осуществлять одновременно несколько функций, а именно: сохранение надлежащего мотивационного настроения для учебы и, кроме того, рост и проработка различных умений и разновидностей вербальной деятельности.

Из третьей стратегии следует, что преподавателю необходимо обращаться к разным педагогическим директивам (установкам). Есть три вида подобных директив:

1) бихевиористический (поведенческий), этот тип обуславливает желание и подготовленность ученика осуществлять действия и умение принимать решения;

2) эмоционально-оценочный, в котором речь, в первую очередь, идет о комфортной обстановке и благосклонности;

3) информационный, суть которого заключается в создании и отображении мировоззрения. Нужно также упомянуть, что определенные педагогические директивы имеют все шансы включать в себя компоненты различных видов [16].

Также существует еще одна стратегия, целью которой является увеличение уровня внутренней мотивации учеников. Ею может являться подбор содержания обучения и инструменты, связанные с ним, то есть методы и средства обучения. Все это обуславливается значимостью исследования в период обучения иностранным языкам такому подходу, как личностно-деятельностный. Благодаря данному подходу есть возможность построения содержания обучения, учитывая все личные отличительные черты обучающихся.

Далее идет такой компонент стратегий внутреннего мотивирования, как планирование условия для преуспевания. Смысл этой стратегии состоит в том, чтобы преподаватель награждал успешный результат учеников. Это в свою очередь порождает возникновение позитивных эмоций, и это также определяет внутреннюю позитивную мотивацию к дисциплине преподавания. Кроме того, дает твердость и убежденность в своих силах. Это также позволяет формировать независимость у учеников, а именно это и считается значимым в мире самостоятельной поисковой деятельности.

ИКТ и его применение можно рассматривать как фактор, влияющий на мотивацию. Основное, о чем следует упомянуть – это то, что данные технологии дают возможность уменьшить размер подачи используемого материала и, что немаловажно, сделать его демонстрацию наиболее легкодоступной и наглядной [17]. Помимо всего перечисленного выше, применение ПК и является мотивацией как таковой, в особенности для тех, кто интересуется ИКТ. В настоящее время достаточно трудно представить занятия по иностранному языку, не используя ИКТ.

Опираясь на все вышеперечисленное в сфере мотивации, нужно отметить, что технология самого учебного процесса непосредственно оказывает влияние на мотивационную часть обучения. Тем самым это указывает на то, что мотивация станет считаться одним из основных психологических условий

осуществления представляемой деятельности в данном исследовании.

Еще одним психолого-педагогическим условием формирования лексических навыков речи на основе обучающих компьютерных игр является **формирование и развитие ИКТ-компетентности учащихся**. Эта способность использовать весь спектр ИКТ, бесспорно, является залогом успеха формирования лексических навыков. Также стоит отметить такое зарубежное понятие, как цифровая компетенция. Это понятие, которое имеет схожие черты по отношению к ИКТ-компетенции, и в рамках рекомендации Европейского парламента было введено в 2006 г. (European Parliament and the Council, 2006).

Данная компетенция может быть рассмотрена с двух сторон, а именно: со степени защищенности пользователя и этикой применения ИКТ. Европейский парламент дает следующую рекомендацию: «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» (European Parliament and the Council, 2006, с. 1).

Если коснуться отечественной литературы, посвященной методике, то считается нужным применение термина ИКТ-компетенции, он также включен в государственный стандарт об образовании. В осуществлении ИКТ относительно использования в лингводидактике делается акцент на ряд условий:

- 1) ускоренная передача данных;
- 2) ускоренное адаптирование к новой языковой среде;
- 3) формируемое умение качественно решать учебные задачи в сфере ИКТ.

Проведя анализ исследований ряда ученых [18–20], можно выделить некоторые компоненты, которые входят в состав ИКТ-компетенции обучающихся:

- 1) компетенция поисковой деятельности включает в себя умение выбирать действенные методы для поиска информации в ИКТ;
- 2) компетенция анализа и обработки информации включает в себя умение отбора нужной информации и отсеиванию ненужной;

3) компетенция справочного использования ИКТ включает в себя умение пользоваться информационно-справочными ресурсами ИКТ. Компетенция применения отобранной информации включает в себя умение применять информацию, полученную из ИКТ-источников;

4) компетенция справочного использования ИКТ включает в себя умение пользоваться информационно-справочными ресурсами ИКТ.

Также есть еще такое понятие, как ИКТ-грамотность, суть которой состоит в способности работать с компьютерными технологиями. Эти умения считаются базисом, целью которых является построение ИКТ-компетенции. В их содержание входит обладание ключевыми навыками работы с ПК и другими электронными средствами, навык работы с электронной почтой и т. д. При недостатке ИКТ-грамотности у обучающихся, равно как и ИКТ-компетенции, не представляется возможным обучение, направленное на формирование лексических навыков речи на основе компьютерных игр.

Далее следует такое психолого-педагогическое условие формирования лексических навыков речи на основе компьютерных игр, как **развитость ИКТ-компетентности у преподавателя.**

Большое количество ученых, находящихся за рубежом, обращали свое внимание на данное условие. Р. Хэмпел был первым, кто сформулировал конкретную модель и выявил шесть уровней ИКТ-компетенции преподавателя. Все уровни связаны друг с другом [21]. Сначала происходит образование компьютерной грамотности. Далее следует создание умений применения лингводидактического программного обеспечения. Затем немаловажно выработать способность преодолевать проблемы и лимиты, присутствующие при обучении иностранному языку в ИКТ-среде. На следующем уровне совершается освоение социальных сетей с целью наиболее эффективного приспособления к ИКТ-условиям. Последующий уровень подразумевает интенсивное применение средств коммуникации ИКТ. И, наконец, совершается абсолютная развитость ИКТ-компетенции.

Л. Комптон представил следующую схему данной компетенции [22]. В ней ИКТ-компетенция рассмотрена внутри трех бло-

ков. Они не связаны друг с другом, и поэтому их формирование способно происходить как последовательно, так и параллельно.

1. Технологический. Суть данного блока состоит в том, что педагог овладевает перечнем возможностей ПК и иной компьютерной техники, включая базовое программное обеспечение. Касательно данного исследования следует упомянуть также и навыки работы с различными мультимедийными программами, умение оценивать их информативный и интерактивный потенциал, умения использовать их в учебной деятельности.

2. Педагогический. В содержание данного блока входит способность обучить собственным знаниям технологического блока других, то есть обучающихся. Также стоит сказать, что компьютерные программы приучают к самостоятельности, тем самым обучающиеся приобретают не только знания, но и навыки самостоятельной работы, умение и интерес к исследовательской работе.

3. Оценочный. В данном блоке совершается анализ и оценка работы обучающихся, применяющих ИКТ, при помощи ИКТ. При использовании компьютерных программ дается немедленная обратная связь, что, в свою очередь, позволяет педагогу получить наиболее объективную картину степени усвоения материала.

П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев, исследуя и описывая данное понятие, включают в него пять компонентов:

1) когнитивный: смысл данного компонента заключается в наличии у преподавателей иностранных языков навыков владения ИКТ;

2) операционный: основной сутью данного компонента является ориентированность на практику применения ИКТ;

3) аксиологический: сутью этого компонента является использование ИКТ в учебной деятельности, связанной с иностранным языком со стороны обучающего в мотивировочном аспекте;

4) коммуникативный: в основе данного компонента лежит использование ИКТ в контексте коммуникации на целевом языке;

5) рефлексивный: в рамках данного компонента показано умение преподавателя оценить свои навыки, касательно ИКТ [23; 24].

Тем самым, для формирования лексических навыков речи на основе компьютерных

игр присутствие ИКТ-компетенции у преподавателя является немаловажным фактором.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, при обучении иностранным языкам педагогу следует помнить о сензитивном периоде, поскольку данный период дает ряд преимуществ, связанных с обучением. Также следует выделить нужные психо-

лого-педагогические условия, при которых возможно формирование лексических навыков речи с помощью обучающих компьютерных игр, а именно: мотивация обучающихся развивать и формировать лексические навыки речи на основе обучающих компьютерных игр; сформированность ИКТ-компетентности у обучающихся; сформированность ИКТ-компетентности у преподавателя.

### Список литературы

1. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996.
3. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней. Челябинск: ЧГАКИ, 2002. 276 с.
4. Малыхин А.О. Воспитание морального сознания учеников 5–7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 2000. 20 с.
5. Лысенко А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2005. 203 с.
6. 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.
7. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 3rd ed. MacMillan, 2011. 416 p.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с.
9. Пугачев В.П. Мотивация трудовой деятельности. М.: ИНФРА-М, 2011. 394 с.
10. Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 14–27.
11. Плещица С.Г. Основы конфликтологии. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. 207 с.
12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
14. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
15. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории. М.: Академия ИЦ, 2003. 151 с.
16. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с.
17. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М.: Изд-во РАО, 1994. 228 с.
18. Соломатина А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2011.
19. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2011.
20. Чернякова Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2012. 149 с.
21. Hampel R., Stickler U. New skills for new classrooms: training tutors to teach language online // Computer Assisted Language Learning. 2005. Vol. 18. № 4. P. 311–326. DOI 10.1080/09588220500335455
22. Compton L. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities // Computer Assisted Language Learning. 2009. Vol. 22. № 1. P. 73–99.
23. 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.

24. Евстигнеев М.Н. Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 1 (13). С. 119-125.

### References

1. Polonskiy V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike* [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2004, 512 p. (In Russian).
2. Andreyev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: Innovatsionnyy kurs* [Pedagogy of Creative Self-Development: An Innovative Course]. Kazan, Kazan State University Publ., 1996. (In Russian).
3. Duranov M.E. *Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' i issledovatel'skiy podkhod k ney* [Professional Pedagogical Activity and a Research Approach to It]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts Publ., 2002, 276 p. (In Russian).
4. Malykhin A.O. *Vospitaniye moral'nogo soznaniya uchениkov 5–7 klassov na urokakh trudovogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Raising the Moral Consciousness of School Student in Grades 5-7 at the Lessons of Labor Training. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kiev, 2000, 20 p. (In Russian).
5. 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 Professional Value Orientations of the Future Music Teacher. Cand. ped. sci. diss.]. Maykop, 2005, 203 p. (In Russian).
6. Zhuravskaya N.V. *Professional'naya podgotovka spetsialistov pozharной bezopasnosti v vuzakh neftegazovoy otrasli s ispol'zovaniyem individual'no-differentsirovannogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Professional Training of Fire Safety Specialists in Universities of the Oil and Gas Industry Using an Individually Differentiated Approach. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2011, 26 p. (In Russian).
7. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. MacMillan, 2011, 416 p.
8. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 130 p. (In Russian).
9. Pugachev V.P. *Motivatsiya trudovoy deyatel'nosti* [Labor Motivation]. Moscow, INFRA-M Publ., 2011, 394 p. (In Russian).
10. Asmolov A.G. Osnovnyye printsipy psikhologicheskogo analiza v teorii deyatel'nosti [Basic principles of psychological analysis in the theory of activity]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1982, no. 2, pp. 14-27. (In Russian).
11. Pleshchitsa S.G. *Osnovy konfliktologii* [Fundamentals of Conflict Management]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State Economic University Publ., 2012, 207 p. (In Russian).
12. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Developmental Learning Theory]. Moscow, INTOR Publ., 1996, 544 p. (In Russian).
13. Markova A.K. *Formirovaniye motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste* [Development of Motivation for Learning at School Age]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983, 96 p. (In Russian).
14. Elkonin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1971, no. 4, pp. 6-20. (In Russian).
15. Shcherba L.V. *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v shkole. Obshchiye voprosy teorii* [Teaching Foreign Languages at School. General Issues of Theory]. Moscow, Akademiya ITs Publ., 2003, 151 p. (In Russian).
16. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personality Psychology: Cultural and Historical Understanding of Human Development]. Moscow, Smysl Publ., 2007, 528 p. (In Russian).
17. Apatova N.V. *Informatsionnyye tekhnologii v shkol'nom obrazovanii* [Information technology in school education]. Moscow, Russian Authors' Society Publ., 1994, 228 p. (In Russian).
18. Solomatina A.G. *Metodika razvitiya umeniy govoreniya i audirovaniya uchashchikhsya posredstvom uchebnykh podkastov (angliyskiy yazyk, bazovyy uroven'): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for Developing Students' Speaking and Listening Skills Through Educational Podcasts (English, Basic Level). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2011. (In Russian).
19. Markova Y.Y. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove viki-tekhnologii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Development of Students' Writing Skills Based on Wiki Technology (English, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2011. (In Russian).

20. Chernyakova T.A. *Metodika formirovaniya leksicheskikh navykov studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Development of Lexical Skills of Students Based on the Linguistic Corpus (English, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2012, 149 p. (In Russian).
21. Hampel R., Stickler U. New skills for new classrooms: training tutors to teach language online. *Computer Assisted Language Learning*, 2005, vol. 18, no. 4, pp. 311-326. DOI 10.1080/09588220500335455
22. Compton L. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 2009, vol. 22, no. 1, pp. 73-99. (In Russian).
23. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. Kompetentsiya v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy uchitelya inostrannogo yazyka: opredeleniye 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).
24. Evstigneyev M.N. Struktura IKT kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka [The foreign language teacher ICT competence structure. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2011, no. 1 (13), pp. 119-125. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Шмелев Богдан Александрович**, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования педагогического института. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shmeliyov.bogdan@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5233-135X>

Поступила в редакцию 23.09.2020 г.

Поступила после рецензирования 21.10.2020 г.

Принята к публикации 27.11.2020 г.

#### Information about the author

**Bogdan A. Shmelev**, Assistant of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department of Pedagogical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shmeliyov.bogdan@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5233-135X>

Received 23 September 2020

Reviewed 21 October 2020

Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-79-86  
УДК 378

## **Педагогические условия обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода**

**Роман Александрович ДАНИЛИН**

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»  
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1478-2432>, e-mail: [danilin\\_roman@mail.ru](mailto:danilin_roman@mail.ru)

## **Pedagogical conditions for teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method**

**Roman A. DANILIN**

Michurinsk State Agrarian University  
101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1478-2432>, e-mail: [danilin\\_roman@mail.ru](mailto:danilin_roman@mail.ru)

**Аннотация.** Работа посвящена выявлению и обоснованию перечня педагогических условий обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода. На современном этапе кейс-метод выступает одним из современных методов проблемного обучения, основанных на анализе студентами конкретных ситуаций. Кейс-метод может быть использован в развитии умений иноязычного межкультурного взаимодействия студентов. Однако для достижения эффективности предлагаемой методики обучения необходимо выявить и обосновать ряд педагогических условий. На основе анализа педагогической и методической литературы, посвященной использованию дистанционных и информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, а также методов и подходов к обучению иноязычному межкультурному взаимодействию учащихся и студентов предложен перечень таких условий. Их четыре: а) владение студентами иностранным языком на уровне B1 и выше; б) способность и готовность преподавателя иностранного языка составлять кейсы, направленные на развитие умений межкультурного взаимодействия; в) способность и готовность студентов к коллективному взаимодействию в процессе выполнения кейсов; г) последовательное выполнение этапов кейсов. Подробно представлено описание каждого из педагогических условий.

**Ключевые слова:** кейс-метод; педагогические условия; межкультурное взаимодействие; методы проблемного обучения

**Для цитирования:** Данилин Р.А. Педагогические условия обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 79-86. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-79-86

**Abstract.** The work is devoted to identifying and substantiating the list of pedagogical conditions for teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method. At the present stage, the case method is one of the modern methods of problem learning, based on the students' analysis of specific situations. The case method can be used in the development of the skills of foreign language intercultural interaction of students. However, in order to achieve the effectiveness of the proposed teaching methods, it is necessary to identify and substantiate a number of pedagogical conditions. Based on the analysis of pedagogical and methods literature on the use of distance and information and communication technologies in foreign language teaching, as well as methods and approaches to teaching foreign language intercultural interaction of students, a list of such conditions is proposed. There are four of them: a) students' proficiency in a foreign language at the B1 level and above; b) the ability and readiness of a foreign language teacher to draw up cases aimed at developing the skills of intercultural interaction; c) the ability and readiness of

students for collective interaction in the process of completing cases; d) sequential execution of the stages of the cases. The work provides a detailed description of each of the pedagogical conditions.

**Keywords:** case method; pedagogical conditions; intercultural interaction; problem learning methods

**For citation:** Danilin R.A. Pedagogicheskiye usloviya obucheniya inoyazychnomu mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu studentov na osnove keys-metoda [Pedagogical conditions for teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 79-86. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-79-86 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Кейс-метод – это один из современных методов проблемного обучения, основанный на анализе студентами конкретных ситуаций. Данный метод может быть использован в развитии умений иноязычного межкультурного взаимодействия студентов. Однако для разработки соответствующей методики обучения необходимо выявить и обосновать ряд педагогических условий, учет которых позволит достичь эффективности образовательного процесса. Под «педагогическими условиями» принято понимать определенные требования к педагогическому процессу и его участникам, которые необходимо учитывать при разработке соответствующей методики обучения. Изучение исследований, посвященных формированию межкультурной компетенции студентов и их обучению межкультурной коммуникации [1–7], позволило нам выделить следующий перечень педагогических условий обучения межкультурному иноязычному взаимодействию студентов на основе кейс-метода:

- владение студентами иностранным языком на уровне В1 и выше;
- способность и готовность преподавателя иностранного языка составлять кейсы, направленные на развитие умений межкультурного взаимодействия;
- способность и готовность студентов к коллективному взаимодействию в процессе выполнения кейсов;
- последовательное выполнение этапов кейсов.

Приведем подробное обоснование каждого из выделенных педагогических условий.

**Первым педагогическим условием обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода выступает владение студентами иностранным языком на уровне В1 и выше.**

В соответствии с Европейскими стандартами по иностранным языкам<sup>1</sup> существуют 6 уровней владения иностранным языком: А1, А2, В1, В2, С1, С2. Уровни А1 и А2 обозначают уровни начального владения языком. А1 – уровень выживания и А2 – допороговый уровень. Согласно ФГОС ООО, учащиеся младшей школы должны достичь уровня А1 к 4 классу. А учащиеся средней школы – А2 к окончанию 9 класса. Уровни В1 и В2 обозначают уровни самостоятельного владения языком. В1 – пороговый уровень, В2 – пороговый продвинутой. В соответствии с ФГОС ООО, к моменту окончания 11 класса учащиеся должны достичь уровня В1. Если же учащиеся в 10–11 классах обучались на профильном уровне (социально-гуманитарный и гуманитарно-филологический профили обучения), тогда они должны достичь уровня В2. Уровни С1 и С2 обозначают уровни свободного общения на языке. С1 – уровень профессионального владения, а С2 – уровень владения языком в совершенстве. Согласно ФГОС ВО, по лингвистическим направлениям подготовки уровень С1 достигается студентами бакалавриата, а уровень С2 – студентами магистратуры. Каждый из уровней имеет свое описание (по видам речевой деятельности и аспектам языка). На уровне В2 к имеющимся умениям уровня В1 по видам речевой деятельности добавляются умения выражать свою точку зрения и аргументировать при обсуждении профессиональных вопросов.

Безусловно, владея иностранным языком ниже уровня В1 (А1-А2), студенты не смогут извлекать информацию и понимать содержание аудио/видео материалов и текстов для

<sup>1</sup> Common European Framework of Reference: Language, Testing and Assessment. Cambridge University Press, 2001. 276 p.

чтения, а также не смогут принимать участие в обсуждении на иностранном языке культуроведческих вопросов, выражать собственное мнение и суждения по прочитанному или услышанному, решать межкультурные кейсы. К сожалению, приходится констатировать, что очень часто уровень владения иностранным языком студентов, поступающих на языковые направления подготовки, не соответствует уровню B1, а является ниже (A2). В этой связи, выделяя и обосновывая данное педагогическое условие, мы рекомендуем использовать кейс-метод или с группой студентов, достигших уровня B1, или же дожидаться того момента (курса), когда все студенты учебной группы овладеют иностранным языком до заданного уровня. Следует также заметить, что многие методисты в своих работах отмечали, что B1 выступает минимальным уровнем владения иностранным языком для реализации языковых проектов различного содержания, направленности и использования дистанционных или педагогических технологий [4; 6; 8–10]. В этой связи, в рамках нашего исследования, мы выделяем в качестве первого педагогического условия успешной реализации методики обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода – владение студентами иностранным языком на уровне B1 и выше.

**Вторым педагогическим условием обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода выступает способность и готовность преподавателя иностранного языка составлять кейсы.** В методических работах, посвященных использованию кейс-метода в обучении социально-гуманитарным дисциплинам, включая и иностранный язык, авторы выделяли различные типологии кейсов [11; 12]. В зависимости от предметной области, поставленных учебных задач и аудитории обучающихся кейсы могут иметь разную структуру. Очевидно, что для реализации предлагаемой методики преподавателю иностранного языка необходимо будет самостоятельно подбирать языковой и социокультурный материал для создания кейсов и для планирования их решения. Безусловно, это будет трудоемкий процесс, требующий определенных способностей со стороны преподавателя иностранного языка. В этой связи

способность и готовность преподавателя иностранного языка составлять кейсы с целью обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода будет вторым педагогическим условием.

**Третьим педагогическим условием обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода выступает способность и готовность студентов к коллективному взаимодействию в процессе выполнения кейсов.** Следует отметить, что развитие теоретических основ проектной методики способствовало появлению исследований, в которых ученые рассматривали модели коллективного взаимодействия обучающихся в процессе выполнения учебных иноязычных заданий. Одним из первых отечественных исследователей, кто обратил внимание научного сообщества к данной проблеме, была Е.С. Полат [13]. В своей работе «Обучение в сотрудничестве» ученый раскрыла лингводидактический потенциал этой педагогической технологии [13].

Впервые описание технологии коллективного взаимодействия в процессе обучения было предложено Д. Джонсоном и Р. Джонсоном [14]. Ученые описали, чем конкретно будет отличаться технология коллективного взаимодействия в процессе обучения от других форм коллективной работы обучающихся. Таких отличий авторы выделили пять. Во-первых, в технологии коллективного взаимодействия существует взаимозависимость между всеми членами команды. Во-вторых, каждый член команды, работающий над проектом, несет личную ответственность как за свои личные достижения и результаты работы, так и за участие и результативность остальных участников команды. В-третьих, все участники команды работают совместно над одним проектом, осуществляя учебно-познавательную, творческую и иную деятельность. В-четвертых, все участники группы постоянно взаимодействуют друг с другом с целью решения поставленных задач и достижения результата проектной деятельности. В-пятых, за единый общий результат или продукт коллективной деятельности обучающиеся получают единую оценку [14].

Говоря о взаимозависимости участников, Е.С. Полат выделила следующие типы учебной взаимозависимости: а) взаимозависи-

мость всех членов команды от единой цели и задач, которые обозначены для решения с целью достижения общего результата коллективной деятельности; б) информационная взаимозависимость участников коллективной деятельности: каждый член команды владеет лишь определенной частью информации, лишь соединив которые, вся команда может получить полное представление об изучаемом объекте или явлении; в) взаимозависимость от инструментов реализации проекта. Все члены команды используют один набор учебных ресурсов; г) взаимозависимость от одной оценки за всю многоаспектную коллективную работу всей команды [13].

Изучение обозначенных пяти отличий технологии коллективного взаимодействия от любой другой коллективной формы работы обучающихся позволяет выделить три основные характеристики данной педагогической технологии:

- каждый из членов команды несет персональную ответственность за процесс и результат участия в проектной коллективной работе;
- в процессе выполнения коллективной работы все члены команды взаимодействуют между собой, тем самым развивают социальные качества взаимодействия в социуме для решения задач;
- аккумулятивная оценка коллективной деятельности складывается из оценки продукта работы, анализа деятельности каждого члена коллектива в рамках проекта.

При организации коллективного взаимодействия студентов в группе для работы над межкультурными кейсами преподаватель должен принять решение, по какому принципу будет осуществляться группирование участников проекта. Ученые описывают разные подходы к группированию. С одной стороны, учитывая, что практически в каждой учебной группе есть студенты, которые сильно и которые слабо владеют иностранным языком, студенты с разным уровнем интеллектуальных и коммуникативных способностей, может быть рекомендовано в одну группу включить разных студентов. При этом важное значение будет выполнять распределение ролей между ними. В каких-то случаях «сильные» студенты могут выполнять роль лидеров и организовывать работу в группах. В других случаях студенты с менее

развитыми лидерскими качествами должны также получить возможность развивать эти качества, работая в команде. Не стоит забывать при этом, что задания в рамках решения коллективных задач должны быть посильными для каждого участника проекта.

С другой стороны, бытует и другое мнение, что в некоторых коллективах студенты неохотно работают совместно над учебными проектами, когда «сильные» вынуждены работать совместно со «слабыми» и наоборот. В подобных ситуациях рекомендуется группировать студентов по уровню владения иностранным языком, общекультурному развитию и интеллектуальным способностям. При этом сложность заданий должна также варьироваться в зависимости от способностей обучающихся. Следует специально подчеркнуть, что выбор в пользу одной или другой модели осуществляется конкретным преподавателем в зависимости от конкретной группы обучающихся.

Реализация технологии коллективного взаимодействия нашла отражение в многочисленных работах отечественных методистов, в которых авторы разрабатывали методики обучения языку и культуре на основе дистанционных технологий или же новых педагогических технологий [15–18]. Именно поэтому третьим педагогическим условием обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода выступает способность и готовность студентов к коллективному взаимодействию в процессе выполнения кейсов.

**Четвертым педагогическим условием обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода выступает последовательное выполнение этапов кейсов.**

Кейсы представляют собой сложные проблемные задания, выполнение которых требует соблюдения особой последовательности. В методической литературе, посвященной реализации проектной методики, авторы предлагают технологии или алгоритмы обучения, включающие отдельно выделенные этапы или детализированные шаги [8; 9; 17–19]. Одной из первых методических работ, в которой ученые обратили внимание научного сообщества на необходимость структуризации и детализации этапов обучения, была работа М. Мэгера и Ф. Кастанос

[20], посвященная формированию межкультурной компетенции учащихся посредством их участия в телекоммуникационных проектах. Учащиеся одной из мексиканских школ получили уникальную возможность принять участие в международном проекте, нацеленном на формирование межкультурной компетенции обучающихся. Участники проекта – школьники из Мексики и США – на протяжении нескольких недель должны были обмениваться электронными сообщениями со сверстниками из другой страны, обсуждая обозначенные аспекты культуры страны изучаемого языка. Для учащихся из Мексики это были США, а для учащихся из США – Мексика. У учащихся была полная свобода что и когда обсуждать. Однако результаты эксперимента оказались неожиданными для организаторов телекоммуникационного проекта. Вместо повышения уровня межкультурной компетенции у учащихся обеих стран были сформированы ложные представления и стереотипы об изучаемой культуре. Авторы эксперимента сделали заключение, что подобные выводы обучающихся были обусловлены отсутствием четкого и жесткого алгоритма участия в телекоммуникационном проекте и отсутствием четкого расписания обсуждений культурных аспектов.

Аналогичные результаты эксперимента по реализации международных телекоммуникационных проектов можно встретить в работе Г. Фишера [21]. Участники эксперимента – студенты из Германии и США – обсуждающие вопросы культуры страны изучаемого языка, – вместо формирования социокультурной компетенции и межкультурной компетенции сформировали ложные стереотипы и негативное отношение к инокультурной действительности.

Изучение данного негативного опыта наших зарубежных коллег свидетельствует о следующем. Во-первых, любая деятельность, включая и проектную, должна иметь конкретную цель, детализированные задачи и алгоритм действий, направленные на решение данных задач и достижение поставленной цели. Каждый этап проекта должен быть направлен на решение конкретной задачи. В некоторых случаях, когда в рамках этапа предполагается решить одновременно несколько задач, этапы лучше разбить на более элементарные шаги. Содержание каждого

этапа и шага должно быть понятным и сильным конкретной группе обучающихся.

Во-вторых, реализация проектной методики предъявляет особые требования к учителю/преподавателю и его деятельности. В отличие от фронтальной работы в классе, когда преподаватель выступает основным организатором учебного процесса, в рамках проектной работы роль и функция преподавателя могут быть, на первый взгляд, незаметны обучающимся. Они сами работают в командах и решают поставленные задачи. Однако такое представление является ложным. Во время реализации проектной деятельности преподаватель все время также присутствует в учебно-познавательном процессе, осуществляя мониторинг работы школьников или студентов. Преподаватель также проводит консультирование обучающихся в процессе выполнения проектов, следит за тем, чтобы обучающиеся развивали именно те умения и формировали те компетенции, на формирование которых направлен конкретный учебный проект.

Следует отметить, что во многих методических работах последних лет при разработке инновационных методик обучения иностранному языку на основе конкретных дистанционных технологий или педагогических технологий ученые предлагали авторские методики обучения, включающие ряд этапов и детализированных шагов. Более того, на каждом из выделенных этапов или шагов были описаны функции всех участников образовательного процесса: учащихся или студентов, и учителя или преподавателя. Все это было сделано для достижения эффективности предлагаемых учеными методик обучения. В этой связи последовательное выполнение этапов кейсов выступает четвертым педагогическим условием обучения студентов межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода.

Таким образом, анализ ряда методических работ позволил нам выделить и обосновать перечень педагогических условий обучения межкультурному иноязычному взаимодействию студентов на основе кейс-метода. К ним относятся:

- владение студентами иностранным языком на уровне B1 и выше;
- способность и готовность преподавателя иностранного языка составлять кейсы,

направленные на развитие умений межкультурного взаимодействия; — последовательное выполнение этапов кейсов.  
— способность и готовность студентов к коллективному взаимодействию в процессе выполнения кейсов;

### Список литературы

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003.
2. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
3. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации. М.: Инфра-М, 2013.
4. Сушкова Н.А. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции методом погружения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2009. Вып. 7 (75). С. 212-215.
5. Филонова В.В. Компонентный состав моделей межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 4 (120). С. 247-251.
6. Дудин А.А. Психолого-педагогические условия формирования межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 9 (149). С. 63-72.
7. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261-281.
8. Евстигнеева И.А. Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17-21.
9. Максаев А.А. Развитие социокультурных и речевых умений учащихся на основе международных образовательных языковых проектов // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С. 47-56.
10. Амерханова О.О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2017.
11. Сурмин Ю., Сидоренко А., Лобода В., Фурда А., Катерыняк И., Меер К. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
12. Попова С.В. Кейс-метод как средство реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в современном школьном образовании // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 57-64.
13. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-11.
14. Johnson D., Johnson R. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
15. Авраменко А.В. Мобильные технологии в руках российских школьников: панацея или приговор // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 65-73.
16. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 80-90.
17. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
18. Харламенко И.В. Обучение письменной речевой деятельности для подготовки к ЕГЭ по английскому языку в условиях дистанционного обучения // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 29-36.
19. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71-74.
20. 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 Publishing Company, 1996. P. 187-201.
21. Fischer G. E-mail in Foreign Language Teaching. Towards the Creation of Virtual Classrooms. Tübingen: Stauffenburg Medien, 1998.

## References

1. Almazova N.I. *Kognitivnyye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Cognitive Aspects of the Development of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic University. Dr. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2003. (In Russian).
2. 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 Development of Intercultural Competence by Means of an E-mail Group (English, Profile Level). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2008. (In Russian).
3. Baryshnikov N.V. *Osnovy professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Basics of Professional Intercultural Communication]. Moscow, Infra-M Publ., 2013. (In Russian).
4. Sushkova N.A. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii metodom pogrusheniya [Pedagogical conditions for the formation of intercultural competence by the immersion method]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, no. 7 (75), pp. 212-215. (In Russian).
5. Filonova V.V. Komponentnyy sostav modeley mezhkul'turnoy kompetentsii [Component composition of models of intercultural competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. Tambov – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 4 (120), pp. 247-251. (In Russian).
6. Dudin A.A. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda [Psychological-pedagogical conditions for the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 9 (149), pp. 63-72. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniye mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur» [Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of “dialogue of cultures” and “non-dialogue of cultures”]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 43, pp. 261-281. (In Russian).
8. Evstigneyeva I.A. Razvitiye diskursivnykh umeniy obuchayushchikhsya sredstvami sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Development of discursive skills of students by means of modern information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2014, no. 2, pp. 17-21. (In Russian).
9. Maksayev A.A. Razvitiye sotsiokul'turnykh i rechevykh umeniy uchashchikhsya na osnove mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh yazykovykh proyektov [Development of sociocultural and speech skills of students on the basis of international educational language projects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2015, no. 2, pp. 47-56. (In Russian).
10. Amerkhanova O.O. *Obucheniye aspirantov inoyazychnomu pis'mennomu nauchnomu diskursu na osnove tandem-metoda (angliyskiy yazyk): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Post-Graduate Students a Foreign Language Written Scientific Discourse Based on the Tandem Method (English Language). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2017. (In Russian).
11. Surmin Y., Sidorenko A., Loboda V., Furda A., Katerynyak I., Meyer K. *Situatsionnyy analiz, ili anatomiya keys-metoda* [Situational Analysis, or the Anatomy of a Case Study]. Kiev, Tsentri innovatsiy i razvitiya Publ., 2002. (In Russian).
12. Popova S.V. Keys-metod kak sredstvo realizatsii kompetentnostnogo podkhoda k obucheniyu inostrannym yazykam v sovremennom shkol'nom obrazovanii [Case method as a means of implementing a competence-based approach to teaching foreign languages in modern school education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 57-64. (In Russian).
13. Polat E.S. Obucheniye v sotrudnichestve [Cooperative learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 1, pp. 4-11. (In Russian).
14. Johnson D., Johnson R. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston, Allyn and Bacon Publ., 1999.
15. Avramenko A.V. Mobil'nyye tekhnologii v rukakh rossiyskikh shkol'nikov: panatseya ili prigovor [Mobile technologies in the hands of Russian schoolchildren: a panacea or a sentence]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 65-73. (In Russian).
16. Evstigneyev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distantsionnykh tekhnologiy na sovremennom etape [Competence of a foreign language teacher in the use of distance technologies at the present stage]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 80-90. (In Russian).

17. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students based on modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
18. Kharlamenko I.V. Obucheniye pis'mennoy rechevoy deyatel'nosti dlya podgotovki k EGE po angliyskomu yazyku v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Written speech training to prepare for the Unified State Exam in English in the context of distance learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 10, pp. 29-36. (In Russian).
19. Solomatina A.G. Razvitiye umeniy govoreniya i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov [Developing speaking and listening skills through educational podcasts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2012, no. 9, pp. 71-74. (In Russian).
20. 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 Publishing Company, 1996, pp. 187-201.
21. Fischer G. *E-mail in Foreign Language Teaching. Towards the Creation of Virtual Classrooms*. Tübingen, Stauffenburg Medien Publ., 1998.

#### Информация об авторе

**Данилин Роман Александрович**, ассистент кафедры иностранных языков и методики их преподавания. Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация. E-mail: danilin\_roman@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1478-2432>

Поступила в редакцию 29.10.2020 г.

Поступила после рецензирования 26.11.2020 г.

Принята к публикации 24.12.2020 г.

#### Information about the author

**Roman A. Danilin**, Assistant of Department, Foreign Languages and Methods of Teaching Department. Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: danilin\_roman@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1478-2432>

Received 29 October 2020

Reviewed 26 November 2020

Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-87-95  
УДК 372.881.161.1

## Обучение тюркоязычных школьников морфемной структуре слова на занятиях по русскому языку: этнокогнитивный подход

**Елена Алексеевна ЖЕЛЕЗНЯКОВА**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>, e-mail: [elenazheleznyakova@yandex.ru](mailto:elenazheleznyakova@yandex.ru)

## Teaching Turkic-speaking school students the morphemic structure of the word in the Russian language classes: ethno-cognitive approach

**Elena A. ZHELEZNYAKOVA**

The Herzen State Pedagogical University of Russia  
48, Moika Emb., St. Petersburg 191186, Russian Federation  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>, e-mail: [elenazheleznyakova@yandex.ru](mailto:elenazheleznyakova@yandex.ru)

**Аннотация.** В современной российской школе вместе с русскоязычными школьниками обучаются дети мигрантов, для большинства из которых родными являются тюркские языки. Для инофонов традиционные уроки должны быть дополнены корректировочными занятиями по русскому языку как неродному, эффективность которых будет высокой при условии следования этнокогнитивному подходу к обучению. Обучение морфемной структуре слова на основе этнокогнитивного подхода является предметом данного исследования. Целью явилась разработка методических рекомендаций, опирающихся на анализ особенностей морфемного строения тюркских слов, выявление возможных трудностей в освоении морфемной структуры русского слова тюркоговорящими учащимися и выделение методов и приемов, в основе которых лежат принципы сознательности и развития познавательных способностей учащихся. Выделены две основные трудности в области морфемной структуры слова для детей-инофонов: русское словоизменение и морфологические способы словообразования: приставочный и приставочно-суффиксальный. При работе с этими темами учитель должен развивать у учащихся способность аналитически мыслить, сравнивая и выявляя существенные признаки языкового явления, выдвигать предположения и находить им подтверждение. Освоение словоизменения будет эффективнее, если тематически группировать слова, работать по готовым образцам и моделям словоизменения, увеличивать количество заданий «на подстановку» и «на замену». Обоснованы следующие этапы работы над понятиями: анализ языкового материала и выделение основных признаков понятия; обобщение признаков, установление связи между ними и введение нужного термина; конкретизация понятий на новом языковом материале.

**Ключевые слова:** морфемная структура слова; русский язык как неродной; этнокогнитивный подход; состав слова; морфема

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00213 «Этнокогнитивный подход к обучению детей русскому языку как иностранному и как неродному».

**Для цитирования:** Железнякова Е.А. Обучение тюркоязычных школьников морфемной структуре слова на занятиях по русскому языку: этнокогнитивный подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 87-95. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-87-95

**Abstract.** In a modern Russian school, together with Russian-speaking school students, children of migrants study, for most of whom are native Turkic languages. For foreigners, traditional lessons should be supplemented with corrective lessons in Russian as a non-native language, the effectiveness of which will be high provided that an ethno-cognitive approach to teaching is followed. Learning the morphemic structure of a word based on an ethno-cognitive approach is the subject of this study. The aim is to develop methodic recommendations based on the analysis of the features of the morphemic structure of Turkic words, to identify possible difficulties in mastering the morphemic structure of the Russian word by Turkic-speaking students, and to highlight methods and techniques based on the principles of consciousness and the development of students' cognitive abilities. Two main difficulties in the field of the morphemic word structure for foreign children are highlighted: Russian inflection and morphological ways of word formation: prefix and prefix-suffix. When working with these topics, the teacher should develop students' ability to think analytically, comparing and identifying the essential features of a linguistic phenomenon, make assumptions and find confirmation for them. Mastering inflection will be more effective if you group words thematically, work according to ready-made patterns and models of inflection, increase the number of tasks "for substitution" and "for replacement". The following stages of work on concepts are substantiated: analysis of linguistic material and highlighting the main features of a concept; generalization of signs, establishing a connection between them and introducing the desired term; concretization of concepts based on new linguistic material.

**Keywords:** morphemic word structure; the Russian as a non-native language; ethno-cognitive approach; word composition; morpheme

**Acknowledgements:** The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project no. 19-013-00213 "Ethno-cognitive approach to teaching children Russian as a foreign language and as a non-native language".

**For citation:** Zheleznyakova E.A. Obucheniye tyurkoyazychnykh shkol'nikov morfemnoy strukture slova na zanyatiyakh po russkomu yazyku: etnokognitivnyy podkhod [Teaching Turkic-speaking school students the morphemic structure of the word in the Russian language classes: ethno-cognitive approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 87-95. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-87-95 (In Russian, Abstr. in Engl.)

## ВВЕДЕНИЕ

Методика преподавания русского языка как неродного является одним из актуальных направлений современных гуманитарных исследований. Это обусловлено активными миграционными процессами, которые наблюдаются в течение последних 20 лет. В Российскую Федерацию приезжают граждане стран ближнего зарубежья преимущественно в поисках работы. Многие из них переселяются с семьями или привозят их позже, освоившись на новом месте. В результате в российские школы приходят ученики, для которых русский язык не является родным. Соответственно, перед учителями и научным сообществом встает вопрос о социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов.

Активный научный поиск в этой области исследований связан с решением различных проблем: определением наиболее эффективных форм обучения инофонов и новых направлений социально-педагогической работы

[1–3], мониторингом уровня педагогической толерантности по отношению к детям мигрантов и особенностей взаимодействия их родителей с российской школой [4; 5], выявлением проблем, с которыми сталкиваются ученики и учителя полиэтнических школ [6] и т. д. Проблемы образования инофонов в области русского языка рассматриваются такими исследователями, как И.П. Лысакова [7], О.Н. Каленкова [8], М.Б. Багге [9] и др. Несмотря на большой научный интерес к преподаванию русского языка школьникам-инофонам, множество вопросов в этой области остаются малоисследованными. В частности, одним из актуальных направлений является поиск эффективных путей обучения с учетом возможных трудностей для носителей тюркских языков, поскольку именно тюркоговорящие преобладают среди детей мигрантов.

Изучение морфемной структуры слова играет немаловажную роль в школьном курсе русского языка [10]. Значимость данной

темы для учащихся объясняется несколькими причинами:

1) в процессе знакомства с составом слова школьники одновременно овладевают и ведущим способом раскрытия лексического значения;

2) происходит знакомство с основным способом русского словообразования – морфологическим;

3) понимание роли морфем в слове, а также значения приставок и суффиксов способствует формированию точности речи;

4) морфемное членение слова позволяет развить у школьников осознанные орфографические действия и повысить уровень орфографической грамотности, так как большинство орфограмм, изучаемых в курсе начального языкового образования, основано именно на морфологическом принципе русской орфографии;

5) анализ морфемного состава слова является эффективным средством развития логического мышления и речи учащихся.

Последняя из обозначенных нами причин заставляет учителя, работающего в классе с учащимися-инофонами, уделять такому разделу, как «Состав слова», особое внимание. Только сознательное освоение языка позволит сформировать билингвальную языковую личность, которая использует язык как точное орудие мысли, постоянно увеличивает запас слов, осознанно их употребляет, практикуя речевые умения в «живой» коммуникации.

Этнокогнитивный подход к обучению детей русскому языку как неродному предполагает усвоение языка именно как «орудия мысли» и направляет учителя на выбор таких форм и методов работы, которые бы всячески этому способствовали. Соответственно, изучению морфемного состава слова и словообразования отводится большое место, так как морфемика и дериватология служат цели развития мышления и речи учащихся, цели вооружения их системой знаний о языке, формируют умения и навыки, которые помогают младшим школьникам разобраться в закономерностях слово- и формообразования (без чего вряд ли возможным станет полноценное усвоение грамматики), создают базу для сознательного овладения правописанием.

Задача нашего исследования – дать методические рекомендации по обучению тюр-

коязычных школьников морфемной структуре русского слова в русле этнокогнитивного подхода.

Для решения поставленной задачи будут рассмотрены особенности морфемного строения тюркских слов, выявлены возможные трудности в освоении морфемной структуры русского слова тюркоговорящими учащимися и намечены пути преодоления этих трудностей.

В качестве основного метода исследования будет использован гипотетико-дедуктивный метод: мы предполагаем, что методика обучения тюркоязычных школьников морфемной структуре русского слова должна основываться на этнокогнитивном подходе, анализируем те особенности строения тюркских лексических единиц, которые затрудняют усвоение названного раздела школьной программы, и даем методические рекомендации, логически вытекающие из результатов проведенного анализа.

## РЕЗУЛЬТАТЫ

Многие методисты убеждены, что полный или частичный морфемный разбор слова необходимо проводить на каждом уроке, после того как учащиеся полностью изучат данную тему. Требование это не всегда выполняется, хотя значимость названного вида работы для активизации процесса осмысления всего того, что есть и функционирует в языке в единстве формы и значения, сложно переоценить.

Прежде всего, умение выделять в слове корень позволяет учащимся понимать основное значение слова и верно семантизировать ряд производных слов. Осмысливая же всю структуру слова, учащиеся начинают осознавать и зависимость лексического значения от значений тех элементов, из которых слово состоит.

На наш взгляд, неуместно в процессе обучения русскому языку инофонов обращаться к этимологическому анализу, который наглядно показывает историю развития, изменения семантической структуры слова и влияние этих процессов на морфемное членение слова (сравним, например, *столица* и *стол*, *пасмурный* и *смурый* и др.). Этимологические справки можно использовать лишь как дополнительный материал, который раз-

нообразит урок, повысит интерес к изучаемому предмету, расширит познавательные границы учащихся, однако не стоит в нерусскоязычной аудитории увлекаться выполнением упражнений, предполагающих этимологический анализ. Ни степень развития грамматического строя речи учащихся, ни объем их индивидуального словаря не позволяют этого сделать. Важнее – придерживаться принципа синхронии, выявляя и учитывая живые языковые связи.

Рассмотрим основные особенности морфемного строения тюркских слов. Их, на наш взгляд, необходимо учитывать при планировании учебной работы с детьми, для которых родным языком является один из языков тюркской семьи. Изучение материала осуществлялось на основе трудов таких исследователей, как Н.А. Баскаков и Л.А. Покровская [11–13].

Ведущий тюрколог Н.А. Баскаков подчеркивает, что именно морфемы в тюркских языках служат средством выражения различных лексико-грамматических противопоставлений. Занимаясь историко-типологическим изучением тюркских языков, лингвист, прежде всего, останавливал внимание на выявлении и классификации всех морфологических моделей структуры слова, которые имеются в тюркских языках, установлении основных типов корневой морфемы; основных типов двухморфемного слова, то есть слова, состоящего из корневой морфемы и различного типа аффиксальной морфемы; основных типов многоморфемных слов и границ предела многоморфемности.

Отмечается, что в системе словообразования корневая морфема и аффиксальные морфемы имеют тот же порядок, что и слова в синтаксической системе: более абстрактные категории находятся в постпозиции по отношению к конкретным, определяемые категории находятся в позиции после определений.

Типы корневых морфем характеризуются, с одной стороны, своим фонологическим составом, а с другой – определенной семантикой. По наблюдениям исследователя, все корневые морфемы со знаменательным реальным значением разделяются на две основные категории именных и глагольных морфем. Более сложную систему представляют аффиксальные морфемы, которые ти-

пологически классифицируются на несколько основных видов: лексико-грамматические морфемы, изменяющие реальное значение, и функционально-грамматические морфемы, изменяющие функциональное назначение слова. Каждый тип, как основная типологическая единица в морфемном членении слова, представляет собой сложную систему конкретных выражений, составляющих своеобразные словообразовательные и словоизменительные ряды – парадигмы [11, с. 88-89].

Стоит принять во внимание то, что в тюркских языках и структура слова в целом, и структура корня-основы, в частности, менее затемнены, чем, например, в индоевропейских языках. Кроме того, корни слов не только легко выделяются в производных словоформах, но и сами по себе являются лексемами – самостоятельными словами-типами [14, с. 7].

В русском языке морфемы различаются по месту, которое они занимают в слове, и по характеру выражаемого ими значения. Основной компонент лексического значения слова заключает в себе корень. Служебные морфемы – аффиксы – присутствуют не в каждом слове (словоформе) и заключают в себе дополнительное, служебное значение. В современном русском языке насчитывается несколько тысяч морфем, из них число корней исчисляется тысячами, число суффиксов – сотнями, приставок и окончаний – десятками, постфиксов – единицами.

Исходной минимальной единицей, составляющей аффиксальные объединения слов разной степени сложности в тюркских языках так же, как и в русском, является аффиксальное производное слово. Однако **в тюркских языках нет таких аффиксов, как окончание и приставка**, что позволяет говорить о двух основных трудностях обучения детей-инофонов с родными тюркскими языками:

1) обучение русскому словоизменению;

2) обучение таким морфологическим способам словообразования, как приставочный и приставочно-суффиксальный.

С одной стороны, мы понимаем, что заучивание нескольких десятков приставок и окончаний – задача в определенной степени посильная и решаемая младшими школьниками. С другой стороны, реализация такого приема на практике не может противоречить принципу сознательности в освоении языка,

напротив – должна служить первой ступенью в осмыслении языковых процессов. Д.Н. Богоявленский считал, что умение решать задачи на применение грамматических понятий требует определенной последовательности и сочетания мыслительных операций при ведущей роли одной из них. Поэтому возникает необходимость сообщать не только содержание грамматических понятий, но и приемы, способы применения их на практике [15].

Как и в процессе обучения русскому языку как родному, изучение морфемики и словообразования в классах детей-инофонов целесообразно начинать с объяснения соответствующих терминов и понятий (корень слова, окончание, приставка, суффикс, основа слова), а затем переходить к развитию представлений о взаимосвязи лексического значения слова и его морфемного состава.

В связи с обозначенными нами ранее трудностями, возникающими при работе с учащимися, для которых русский язык является неродным, остановимся более подробно на процессе организации учебной деятельности в рамках следующих тем: «Окончание» и «Приставка».

Иначе следует построить работу уже на этапе знакомства учащихся с характерными признаками морфем. Так, в школьном учебнике по русскому языку для 2 класса (УМК «Школа России») подчеркивается, что окончание – изменяемая часть слова. Учащиеся с родным русским языком приходят к осознанию этого, наблюдая за «поведением» одного и того же слова в разных контекстах. Например, учитель может попросить вставить в данное стихотворение на месте пропусков слово *кот*.

У норы добычу ждет,  
Притаившись, серый ... ,  
Мышь осталась без хвоста,  
Вырываясь от ... .  
А теперь и за версту  
Не приблизится к ... ,  
Крыса старая и та,  
Видя грозного ... ,  
Удерет в нору под дом,  
Чтоб не встретиться с ... ,  
Там дрожит, и в темноте  
Вспоминает о ... <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Урок русского языка по теме «Окончание». 2-й класс. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/639155/> (дата обращения: 14.07.2020).

Далее учитель попросит ребят ответить на вопрос, меняется ли что-то в слове. И подводит учеников к пониманию того, что слово изменяется, при этом меняется последняя буква (буквы), что стоит в конце, поэтому эта изменяемая часть слова получила название «окончание», и выделяется она знаком □. Особо учитель обращает внимание на то, что иногда окончание не обозначается отдельной буквой, поэтому называется «нулевым». Еще один важный вывод, к которому должны прийти учащиеся в результате собственных наблюдений за языковой формой: если меняется окончание, то смысл слова остается неизменным, поэтому с помощью окончания не образуются новые слова; слова *кот, кота, коту* и тому подобное – это формы одного и того же слова.

Заметим, что тема «Формы слова. Окончание» изучается до темы «Падеж имени существительного», поэтому при выполнении заданий учащиеся опираются на свой языковой опыт и языковое чутье, то есть на то, что учитель, работающий в иноязычной аудитории, принимать во внимание и учитывать не может.

Исходя из этого учитель, как нам представляется, должен стратегически ориентироваться на развитие у учащихся способности аналитически мыслить, сравнивая и выявляя существенные признаки языкового явления, выдвигать предположения и находить им подтверждение. Следовательно, то же стихотворение, что было предложено учащимся с родным русским языком с пропуском форм слова *кот*, учащимся-инофонам лучше дать для чтения без пропусков и изменений. А затем спросить, о ком данное стихотворение, попросить посчитать, сколько раз в тексте встречается слово *кот* (или попросить найти слово, которое повторяется), обратить внимание на то, отличаются ли слова друг от друга, чем отличаются и т. д. Иными словами, следует работать с «готовыми» языковыми формами, проводя над ними наблюдение и делая необходимые грамматические выводы.

В процессе знакомства с составом русского слова у учащихся-инофонов определенные сложности может вызвать выполнение упражнений, в которых:

а) нужно составить предложение из отдельных слов, при этом требуется изменение

форм исходных слов и последующее выделение окончания.

Например:

1. Мальчики, спустить, парус, вода, на, и, купальня, парус, в, устроить.

2. Мальчики, корабль, спрыгнуть, вода, с.

б) нужно вставить пропущенные буквы (окончания) в словах из текста.

Например:

*В старом сад... дорожк... заросл... лопухами. В трав... гудел... мохнат... имел.... У крыльц... в озерах... с дождей... вод... сидел... больш... зелен... лягушк... [16, с. 43-44].*

Ученику, не владеющему предложно-падежной системой русского языка, не знающему о согласовании подлежащего и сказуемого в роде и числе, правильно выполнить подобные задания не под силу. К тому же нельзя забывать о «золотом» правиле обучения грамматике на знакомой лексике, а в данном случае придерживаться его не получится. Согласимся, что, скорее всего, возникнет необходимость семантизировать учащимся-инофонам слова *купальня, лопух, имел, крыльцо, устроить* и пр.

Итак, для оптимизации работы над темой «Формы слова. Окончание» с учащимися-инофонами требуется, на наш взгляд, соблюдение нескольких методических условий:

- тематически группировать слова для языкового анализа;
- работать по готовым образцам и моделям словоизменения;
- увеличивать количество заданий «на подстановку» и «на замену».

Так, для того чтобы не возникало дополнительных трудностей с объяснением значений слов, лексику урока можно ограничить темой «Школа». Затем показать учащимся, как меняется одно то же слово.

Образец.

На парте лежит *книга*.

В *книге* много рисунков.

Нам нужно прочитать *книгу*.

У моего друга нет *книги*.

Вопросы учителя.

– Что меняется в слове *книга*?

– Можно ли сказать, что при изменении слова *книга* изменилось его значение?

– Где находятся буквы, которые изменяются?

Таким образом, будет организован первый этап работы над понятиями – анализ

языкового материала и выделение основных признаков понятия, в нашем случае – окончания.

На втором этапе учитель обобщает признаки, устанавливает между ними связь и вводит термин «окончание». Третий этап – конкретизация понятий – проходит на новом языковом материале, но в рамках обозначенной темы урока и представленных образцов. Например, можно попросить учащихся заменить в предложениях слово *книга* словом *учебник*. При этом учитель следит, чтобы учащиеся не допускали грамматических ошибок, верно употребляя падежные формы.

Аналогичную работу можно провести с другими парами слов: *ручка и карандаш, тетрадь и линейка, ученик и ученица, урок и занятие, задача и упражнение* и др. С первым словом из пары учитель предлагает готовые предложения-образцы, второе слово учащиеся используют для замены.

В задачи педагога входит не просто углубление знаний, но и активизация мышления, формирование интереса к русскому слову, развитие речи учащихся-билингвов. Поэтому подобные задания выполняются и в качестве пропедевтических по формированию и развитию навыков согласования, на нарушения которого приходится достаточно большой процент грамматических ошибок иностранных учащихся.

Например:

У нас сегодня был интересный **урок**.

У нас сегодня было интересное **занятие**.

Наблюдение за подобными языковыми формами подводит учащихся к осознанию синтаксической функции окончания – служить для связи слов в предложении.

При изучении темы «Приставка» также возникает немало трудностей, во многом связанных с отсутствием префиксальных морфем в тюркских языках. Ребенок-инофон, как и ребенок с родным русским языком, способен понять, что в составе русского слова есть такая часть, как приставка, что приставка меняет значение слова; он может запомнить определенное количество имеющихся в русском языке приставок, изучение которых предполагает программа начального языкового образования, может выполнить упражнение на образование слов с разными приставками (например, образовать от глагола *писать* с помощью данных приставок гла-

голы *написать, выписать, записать, переписать, подписать* и др.), но делает это формально, в большинстве случаев не понимая разницу в значении однокоренных слов и не умея верно употреблять такие слова. Поэтому рекомендуется дополнить упражнения на образование слов с помощью приставок заданиями на «вставку» полученных слов в данные предложения. При этом предложения должны быть коммуникативно значимыми, то есть употребительными в практике речи, отражающими реальные коммуникативные ситуации.

Например: Из рубрики «Говорит учитель!»:

*Нужно ... из текста новые слова (выписать).*

*В начале урока нужно ... в тетрадь дату (записать).*

*Готовое сочинение нужно ... из черновика в рабочую тетрадь (переписать).*

*Новую, чистую тетрадь нужно ... (подписать).*

*Если вы не успели выполнить упражнение, его можно ... дома (дописать).*

Выделение приставок и подбор слов с данными приставками вызывают у учащихся определенные сложности. Если в соответствии с заданием нужно выделить приставки во всех словах, задача будет решена. Чаще всего затруднения возникают в том случае, когда нужно найти слова, в которых есть приставки, а среди слов представлены языковые единицы с омонимичными элементами (приставкой и частью корня). Анализ рядов таких слов, как нам кажется, станет полезным для развития умения находить и выделять в слове приставку, связывать ее значение со значением целого слова, а также умения осознанно употреблять в речи слова с конкретными приставками.

Обозначенные задачи можно решить, например, с помощью игры «Третий лишний».

#### 1. Погода

##### **Подарок**

Попугай

Приставка *по-* выделяется только в слове *подарок*, работу с которым можно продолжить: подобрать однокоренные слова (сохранив приставку, убрав ее, заменив на другую), составить словосочетания или предложения с полученными словами, с помощью учителя

подобрать одноструктурные слова (*покупка, постройка* и пр.).

#### 2. Надеяться

Нарисовать

Наклеить

Во второй группе дети исключают слово *надеяться* и продолжают работу с двумя словами с приставкой *на-*, расширяя список глагольной лексики (*написать, начертить, намыть* и др.). Обратим внимание, что во многих глаголах приставка *на-* будет иметь не чистовидовое значение (*нашить, напеть* и пр.), поэтому потребуются дополнительные комментарии к объяснению лексического значения слов, введение их в контекст.

Особое внимание необходимо уделить некоторым префиксальным аффиксам, совпадающим со служебными словами, например, *без-, на-, от-, из-, с-, при-, не-, ни-* и др. Языковой анализ строится на материале сочетаний типа *доехал до дома, поехал по полю, отъехал от отеля, заехал за Замиром* и др.

Выполнение всех заданий носит сначала групповой характер, затем работа заменяется парной или индивидуальной.

## ВЫВОДЫ

Проблема обучения тюркоязычных школьников русскому языку ранее рассматривалась в контексте национальной школы. Современные реалии диктуют новые подходы, поскольку инофоны обучаются в поликультурных школах, овладевают русским языком на уроках с русскоязычными одноклассниками и на дополнительных коррекционных занятиях. Обучение всем аспектам языка, в том числе словообразованию и морфологии, должно основываться на достижениях функционально-коммуникативной грамматики, методики национально-языковой ориентации и когнитивной психологии. Все это возможно реализовать, если обучение осуществляется в русле этнокогнитивного подхода. В данном исследовании на основе обучения морфемной структуре русского слова показана специфика данного подхода и пути организации учебного материала при его реализации.

Таким образом, изучение темы «Состав слова» в иноязычной аудитории учащихся, для которых родным является один из тюркских языков, должно строиться с учетом спе-

цифики морфемного состава русского слова по сравнению с тюркским. Учитель опирается не на языковой опыт, а на познавательные способности учащихся, привлекая их к поэтапной работе над анализом слова в единстве формы и семантики.

Главное в организации урока – сделать процесс мыслительной деятельности учащихся-инофонов «открытым», учитель дол-

жен не просто слышать и видеть результаты мыслительных операций, но и научить ребенка выполнять эти операции, а именно: проводить сравнение и классификацию слов; устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщение; искать и выделять необходимую информацию; строить речевое высказывание на русском языке в устной и письменной формах и др.

### Список литературы

1. Вандышев М.Н. Как обучать детей мигрантов – вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 179-198. DOI 10.17323/1814-9545-2019-2-179-198
2. Деминцева Е., Зеленова Д., Космидис Е., Опарин Д. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмоскovie // Демографическое обозрение. 2017. Т. 4. № 4. С. 80-109. DOI 10.17323/demreview.v4i4.7529
3. Забавнова М.В., Данилова М.В. Мониторинг качества социально-педагогической работы с детьми мигрантов // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 306-311.
4. Akifyeva R., Alieva A. The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11 (1). P. 106-124. DOI 10.11621/pir.2018.0109
5. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176-199. DOI 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199
6. Деминцева Е.Б. Этнические vs социальные границы: дети мигрантов в школах // Этнографическое обозрение. 2019. № 2. С. 98-113. DOI 10.31857/S086954150004878-5
7. Методика обучения русскому языку как неродному / под ред. И.П. Лысаковой. М.: КНОРУС, 2019. 150 с.
8. Каленкова О.Н. Уроки русской речи. Книга для преподавателя. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 312 с.
9. Русский язык в полиэтнических классах / под ред. М.Б. Багге. СПб.: СПбАППО, 2008. 47 с.
10. Блохина Г.В., Степанова И.Д. Изучение темы «Состав слова» в начальной школе. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. 120 с.
11. Баскаков Н.А. Основные задачи историко-типологического изучения грамматики тюркских языков // Тюркологический сборник. М.: Наука, 1970. С. 80-92.
12. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. М.: Высш. шк., 1969. 383 с.
13. Покровская Л.А. Формообразование и его отношение к словообразованию и словоизменению в тюркских языках // Советская тюркология. 1990. № 1. С. 12-16.
14. Кажибекоев Е.З. Глагольно-именная корреляция гомогенных корней в тюркских языках. Алма-Ата: Наука, 1986. 272 с.
15. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 347 с.
16. Канакина В.П. Русский язык. Рабочая тетрадь. 3 класс. Ч. 1. М.: Просвещение, 2012.

### References

1. Vandyshchev M.N. Kak obuchat' detey migrantov – vmeste ili razdel'no? Opyt pedagogov Sverdlovskoy oblasti [How to train migrant children – together or separately? Experience of teachers in the Sverdlovsk Region]. *Voprosy obrazovaniya – Education Issue*, 2019, no. 2, pp. 179-198. DOI 10.17323/1814-9545-2019-2-179-198 (In Russian).
2. Demintseva E., Zelenova D., Kosmidis E., Oparin D. Vozmozhnosti adaptatsii detey migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskov'ya [Opportunities for adaptation of migrant children in schools in Moscow and the Moscow Region]. *Demograficheskoye obozreniye – Demographic Review*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 80-109. DOI 10.17323/demreview.v4i4.7529 (In Russian).
3. Zabavnova M.V., Danilova M.V. Monitoring kachestva sotsial'no-pedagogicheskoy raboty s det'mi migrantov [Monitoring the quality of social and educational work with migrant children]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 3 (33), pp. 306-311. (In Russian).

4. Akifyeva R., Alieva A. The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, vol. 11 (1), pp. 106-124. DOI 10.11621/pir.2018.0109
5. Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivanyushina V.A. Deti i roditeli-migranty vo vzaimodeystvii s rossiyskoy shkoloj [Migrant children and parents in cooperation with the Russian school]. *Voprosy obrazovaniya – Education Issue*, 2012, no. 1, pp. 176-199. DOI 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199 (In Russian).
6. Demintseva E.B. Etnicheskiye vs sotsial'nyye granitsy: deti migrantov v shkolakh [Ethnic vs Social Borders: Migrant Children in Schools]. *Etnograficheskoye obozreniye – The Ethnographic Review*, 2019, no. 2, pp. 98-113. DOI 10.31857/S086954150004878-5 (In Russian).
7. Lysakova I.P. (ed.). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu* [Methods of Teaching Russian as a Non-Native Language]. Moscow, KNORUS Publ., 2019, 150 p. (In Russian).
8. Kalenkova O.N. *Uroki russkoy rechi. Kniga dlya prepodavateley* [Russian Speech Lessons. Book for Teachers]. Moscow, Russkiy yazyk. Kursy Publ., 2013, 312 p. (In Russian).
9. Bagge M.B. (ed.). *Russkiy yazyk v polietnicheskikh klassakh* [Russian Language in Polyethnic Classes]. St. Petersburg, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education Publ., 2008, 47 p. (In Russian).
10. Blokhina G.V., Stepanova I.D. *Izucheniye temy «Sostav slova» v nachal'noy shkole* [The Study of the Theme “Structure of Words” in Elementary School]. Pskov, Pskov State University Publ., 2000, 120 p. (In Russian).
11. Baskakov N.A. Osnovnyye zadachi istoriko-tipologicheskogo izucheniya grammatiki tyurkskikh yazykov [The main purposes of historical and typological study of the grammar of the Turkic Languages]. *Tyurkologicheskii sbornik* [Turkic Digest]. Moscow, Nauka Publ., 1970, pp. 80-92. (In Russian).
12. Baskakov N.A. *Vvedeniye v izucheniye tyurkskikh yazykov* [Introduction to the Study of Turkic Languages]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1969, 383 p. (In Russian).
13. Pokrovskaya L.A. Formoobrazovaniye i ego otnosheniye k slovoobrazovaniyu i slovoizmeneniyu v tyurkskikh yazykakh [Form-building and its relation to derivation and inflection in the Turkic languages]. *Sovetskaya tyurkologiya – Soviet Turkology*, 1990, no 1, pp. 12-16. (In Russian).
14. Kazhibekov E.Z. *Glagol'no-imennaya korrelyatsiya gomogennykh korney v tyurkskikh yazykakh* [Verb-Nominal Correlation of Homogeneous Roots in Turkic Languages]. Alma-Ata, Nauka Publ., 1986, 272 p. (In Russian).
15. Bogoyavlenskiy D.N., Menchinskaya N.A. *Psikhologiya usvoeniya znaniy v shkole* [The psychology of learning at school]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1959, 347 p. (In Russian).
16. Kanakina V.P. *Russkiy yazyk. Rabochaya tetrad'. 3 klass. Ch. 1* [Russian Language. Workbook. Grade 3. Pt 1]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Железнякова Елена Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>

Поступила в редакцию 18.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 23.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

#### Information about the author

**Elena A. Zheleznyakova**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Intercultural Communication Department. The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>

Received 18 September 2020  
Reviewed 23 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-96-106  
УДК 364.2+378/159.9.072.42

## **Педагогическое прогнозирование образа будущей семьи студенческой спортивной молодежи**

**Михаил Иванович СТАРОВ<sup>1</sup>, Ольга Алексеевна ДОРОЖКИНА<sup>1</sup>,  
Татьяна Николаевна ГЛАЗКОВА<sup>2</sup>**

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-6440>, e-mail: olga.dorozkina@mail.ru

<sup>2</sup>ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Московская, 27

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4228-7383>, e-mail: glazkovatanja@rambler.ru

## **Pedagogical forecasting of the image of the future family by student sports youth**

**Mikhail I. STAROV<sup>1</sup>, Olga A. DOROZHINA<sup>1</sup>,  
Tatiana N. GLAZKOVA<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-6440>, e-mail: olga.dorozkina@mail.ru

<sup>2</sup>Tambov Psychiatric Clinical Hospital

27 Moskovskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4228-7383>, e-mail: glazkovatanja@rambler.ru

**Аннотация.** Исследование посвящено подготовке студенческой молодежи, занимающейся различными видами спорта, к созданию будущей семьи. Предметом исследования было выявление и анализ мнений спортсменов-студентов и спортсменов-студенток, составляющих педагогический прогноз для идеального образа своей будущей семьи. В настоящее время поднятая нами проблема является актуальной в связи с серьезными изменениями в социально-экономической и социальной сфере в России, и, как следствие этих обстоятельств, созданием специфического отношения студенческой молодежи, в том числе студентов-спортсменов, к предстоящему бракосочетанию. Цель нашего исследования заключена в педагогическом прогнозировании образа будущей семьи спортсменами-студентами, являющимися субъектами образовательно-воспитательного процесса со стороны преподавателей и тренеров по спорту в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина. Основные методы нашего исследования: изучение и анализ научно-методических источников; письменное анкетирование неженатых студентов (15 юношей) и незамужних студенток (17 девушек) вторых, третьих, четвертых курсов, занимающихся тем или иным видом спорта; количественная и качественная интерпретация полученных данных с последующим обсуждением результатов с испытуемыми.

**Ключевые слова:** педагогическое прогнозирование; будущая семья; субъекты – спортсмены-студенты и спортсменки-студентки; письменное анкетирование; индивидуальная и социальная ответственность

**Для цитирования:** Старов М.И., Дорожкина О.А., Глазкова Т.Н. Педагогическое прогнозирование образа будущей семьи студенческой спортивной молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 96-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-96-106

**Abstract.** The study is devoted to the preparation of student youth involved in various sports to create a future family. The subject of the study is the identification and analysis of the opinions of students and female students athletes, making up a pedagogical forecast for the ideal image of their future family. Currently, the problem we have raised is relevant in connection with serious changes in the socio-economic and social sphere in Russia, and as a result of these circumstances, the creation of a specific attitude of student youth, including student athletes, to the upcoming marriage. The purpose of our research is in pedagogical forecasting of the image of future family by students-athletes who are subjects of the educational process on the part of teachers and coaches in sports at the Derzhavin Tambov State University. The main methods of our research: study and analysis of scientific and methodic sources; written questionnaires of unmarried students (15 boys) and unmarried female students (17 girls) of the second, third, fourth courses, who go in for one or another kind of sport; quantitative and qualitative interpretation of the data obtained, followed by discussion of the results with the subjects.

**Keywords:** pedagogical forecasting; future family; subjects – male students athletes and female students athletes; written questionnaire; individual and social responsibility

**For citation:** Starov M.I., Dorozhkina O.A., Glazkova T.N. Pedagogicheskoye prognozirovaniye obraza budushchey sem'i studencheskoy sportivnoy molodezh'y [Pedagogical forecasting of the image of the future family by student sports youth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 96-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-96-106 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Президент В.В. Путин и Правительство Российской Федерации большую роль в улучшении демографического положения и подъема социально-экономического развития страны отводят укреплению российской семьи. Имеются публикации, связанные с семейным воспитанием подрастающего поколения – детей дошкольного, школьного, студенческого возрастов [1–13], в том числе и спортсменов [14–19]. Однако анализ источников о воспитании молодежи свидетельствует о разводах в семьях и, как следствие, дети остаются сиротами при живых родителях. Им не хватает родительской ласки и заботы [20].

Из средств массовой информации и собственных наблюдений нам известно немало случаев неудачных браков спортсменов и спортсменок, о не сложившихся взаимоотношениях в их семьях. От чего страдают не только сами молодожены, но и их дети.

Поэтому объектом нашего исследования стали незамужние студентки-спортсменки (17 девушек) и неженатые студенты-спортсмены (15 юношей) 2–4 курсов – субъекты образовательно-воспитательного процесса ТГУ им. Г.Р. Державина – всего 32 молодых субъекта.

Целью нашего научного поиска является педагогическое прогнозирование этими субъектами с помощью преподавателей и тренеров по видам спорта образа своей будущей семьи, решения в перспективе всту-

пить в брачный союз и нести личную и социальную ответственность за свое поведение и действия как членов семьи. Речь в данном случае идет об официальном браке, независимо от того, что это будет чисто студенческий союз, или возможны другие варианты, когда один из супругов будет спортсменом-студентом, а другой партнер или партнерша не обязательно должен быть студентом или спортсменом.

В связи с целью исследования были поставлены задачи:

- 1) проанализировать научные источники о создании и проблемах новых молодых семей;
- 2) определиться с терминологией, используемой в исследовании;
- 3) создать психологическую установку у субъектов – студентов и студенток, занимающихся спортом, по педагогическому прогнозированию создания собственной крепкой молодой семьи;
- 4) разработать научно-практические рекомендации для данных субъектов по выбору супруга или супруги.

За методологическую основу нашего научного поиска взяты следующие подходы: аксиологический (ценностный) (М.А. Вейт, А.Г. Здравомыслов, Н.В. Маслов, А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов); субъект-субъектный (К.А. Абульханова, Г.И. Аксенова, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, А.А. Реан, Е.А. Уваров); личностно-

ориентированный (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, С.В. Кульневич и др.); отношенческий (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, В.Н. Панферов, С.Л. Рубинштейн, М.И. Старов, В.А. Яковлев); синергетический подход, который стимулирует студенток и студентов к самостоятельному решению собственных жизненных проблем в нестабильном российском социуме, в том числе прогнозированию выбора супруга или супруги при решении заключить официальный брак и создать полноценную семейную ячейку.

При этом методами решения цели и задач исследования стали: анализ литературных источников по проблемам молодых семей, анкетирование с последующей количественной и качественной психолого-педагогической интерпретацией полученных данных, что явилось в то же время естественным экспериментом (по А.Ф. Лазурскому).

Новизна нашего исследования заключается в том, что экспертами педагогического прогнозирования образа будущей молодой семьи мы определили самих субъектов – студенческую спортивную молодежь (девушки и юноши 19–22 лет), принимая во внимание, что каждый из них является личностью с неповторимой, своеобразной индивидуальностью, имеющей свой личностный жизненный опыт, со своими взглядами, мировоззрением по созданию и укладу семейного существования. Считаем мы, что выбор партнера или партнерши для семейной жизнедеятельности будет вполне осмысленным на данном этапе социально-экономического развития страны.

В начале работы необходимо определиться и разобраться с терминологией и понятиями, которые используются нами в научном поиске, потому что определение понятий – есть первый и необходимый шаг любого научного исследования.

Социальное и педагогическое прогнозирование исследовалось рядом ученых и научных коллективов [21–28]. И.В. Бесстужева и Г.А. Наместникова при социальном прогнозировании выделяют три класса методов: общенаучные, интернаучные, включающие в себя методы математической статистики, и одной науки [21]. В нашем случае педагогической науки. Педагогическое прогнозирование входит составной частью вместе с моделированием, конструированием, программированием и планированием в пе-

дагогическое проектирование. «Прогноз (от греч. *hrognosis*) – предвидение, предсказание, первоначальное предсказание... Прогнозирование – разработка прогноза; в узком значении – специальное научное исследование конкретных перспектив развития какого-либо явления. Одна из форм конкретизации научного предвидения в социальной сфере находится во взаимосвязи с планированием, программированием, проектированием, управлением. Обычно в общественных науках краткосрочное прогнозирование – 1–2 года, среднесрочное – на 5–10 лет, долгосрочное – на 15–20 лет, сверхдолгосрочное – на 50–100 лет. Выделяют три класса методов прогнозирования: экстраполяция, моделирование и опрос экспертов» [27, с. 1075]. Б.С. Гершунский считает, что прогнозирование – это процесс обучения опережающей информации об объекте, опирающейся на научно обоснованные положения и методы [22].

«Образ жизни» – понятие, характеризующееся образом жизни людей, в нашем понятии – характеризуется образом будущей семейной жизни студентов-спортсменов и студенток-спортсменок. Проблему проектирования образа семьи как ценности в жизненных ориентациях юношеского возраста изучали Т.А. Бахтина и В.Ю. Плотникова [1].

По каким же признакам и критериям можно судить о наличии и степени развития чувств личной и социальной ответственности или безответственности у субъектов нашего исследования, то, по-нашему мнению, – это можно сделать, в первую очередь, по характеру межличностных отношений каждого субъекта к окружающим людям, к себе, родителям, товарищам, подругам, преподавателям, тренеру в учебной и спортивной деятельности, к противоположному полу, то есть по так называемой «обратной связи».

Рассмотрим, что представляет чувство личной и социальной ответственности субъектов в связи с целью и направлением нашего научного поиска.

От конкретного значения семьи для жизнедеятельности девушки или юноши, занимающихся спортом, они переходят к познанию сущности, предназначения семейных ценностей для себя и определенных взаимоотношений с другими людьми, в том числе с индивидуумами противоположного пола. В

студенческом возрасте девушки и юноши стремятся глубже проникнуть в сферу семейных смыслов и ценностей, у них формируется духовно-нравственное сознание, чувство собственной и социальной ответственности за совершаемые действия и поступки, развивается интеллектуальная сфера, интересы, влечения, вкусы и запросы. Складывается все это в студенческой деятельности в целевую смысловую систему, в том числе и во взаимоотношениях с партнерами другого пола.

Интересно в этом направлении философское высказывание И.А. Ильина: «Каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет, умирает, по-своему лечится, трудится, хозяйствует и отдыхает, по-своему горюет, плачет, сердится и отчаивается; по-своему говорит, декларирует и ораторствует, по-своему наблюдает, созерцает и создает...» [29, с. 229].

Прежде всего, чувство личности субъектов за принятие решения о создании семьи относится к аксиологическим проявлениям у личности духовности, душевности и нравственности – представляющее внутреннее психологическое состояние, заключающееся в восприятии, понимании, переживании, осознании и признании себя источником выбора своего партнера противоположного пола для совместного проживания, ведения общего хозяйства, ответственности за последствия собственных действий и поступков, поведения, за слова в речи, чувства любви и преданности в сфере взаимоотношений и личной ответственности в молодой семье.

Следует понимать, что ответственная позиция семьянина – это более высокая степень личной ответственности, заключается она в искреннем желании и возможности при возникновении необходимости взять полностью ответственность на себя за материальные трудности в семейной жизнедеятельности. Ответственность нами рассматривается как одна часть из составляющих совести человека.

Наряду с ответственностью у отдельных личностей при различных обстоятельствах в жизнедеятельности проявляется и безответственность. Чувство безответственности свидетельствует о деформации совести и отвратительно во всех сферах ее проявления, в нашем случае иногда наблюдается безответ-

ственность у студентов и студенток, занимающихся спортом, в отношении учебы или во взаимоотношениях с другими людьми, или в выборе спутника жизни.

Не оставили мы без внимания и такую особенность, заключающуюся в разнице влияния эмоционально-субъективных факторов на качество педагогического прогнозирования вузовскими преподавателями и тренерами у спортсменов-юношей и девушек образа будущей семьи. Спортивной молодежи свойственны, как и другим молодым людям, такие черты характера, как сострадание и безразличие, любовь и ненависть, здоровая или нездоровая конкуренция, деловая или социальная направленность личности, позитивные или негативные мотивы в учебной или спортивной деятельности, определенные духовно-нравственные или материальные потребности. Особенно им присущ личный престиж в спортивных достижениях. На прогноз создания образа семьи могут оказывать определенное влияние религиозные воззрения и национальность будущего спутника или спутницы. Мы учитывали то, что некоторые из перечисленных факторов могут искажать направленность прогнозирования, в особенности факторы предвзятости, подмены действительности желаемым, перестраховки, влияние эгоцентризма [19, с. 39]. Отметим, что последний из перечисленных факторов особенно присущ спортсменам с высшими спортивными достижениями, иногда страдающими так называемой «звездной болезнью».

На основе письменного анкетирования определено отношение испытуемых к созданию в перспективе образа семьи, некоторые результаты представлены в табл. 1.

Анализ данных табл. 1 свидетельствует о том, что семья для 94,1 % девушек и 80 % юношей, занимающихся спортом, является неотъемлемой частью их будущей жизни; 58,8 % девушек и, соответственно, 66,7 % юношей желают в перспективе вступить в настоящий официальный брак; а вот в так называемый гражданский брак согласны вступить всего 11,8 % девушек и 13,3 % юношей, а против такого брака выступили 52,9 % студенток и 53,7 % студентов; брак по расчету не для них, считают 80,6 % девушек и 66,7 % юношей, хотя 5,9 % девушек не против выйти замуж и 6,7 % юношей могли

бы жениться по расчету; 94,1 % девушек-спортсменок и 80 % юношей-спортсменов уверены, что семья – это ячейка нашего российского общества; 83,4 % девушек и 66,7 % юношей уверены, что именно настоящая любовь является залогом счастливой семейной жизни.

Таким образом, по мнению большинства субъектов, официальная молодая счастливая семья должна быть создана на взаимной любви, а не по материальному расчету.

Студентки и студенты, занимающиеся спортом, при заключении будущего брака имеют большие надежды и перспективы во время проживания в своей молодой семье (табл. 2).

Представленные в табл. 2 ответы испытуемых позволили нам проанализировать, что же ожидают они после создания своей семьи. Подавляющее большинство 94,1 % девушек и 93,3 % юношей мечтают о счастье

во взаимной любви на всю оставшуюся жизнь. Такое же число субъектов обоего пола надеются, что их брак будет крепким и радостным. 41,2 % девушек и 42,7 % юношей, вступая в семью, надеются избавиться от одиночества. Незначительное число: 11,8 % девушек и 13,3 % юношей считают, что освободятся от опеки родителей. Надеются на карьеру в будущей трудовой деятельности 52,7 % девушек, а никто из юношей-спортсменов на это не рассчитывает. Рождение детей от любимого человека ожидают 70,6 % девушек и 80 % юношей.

На вопрос о желании в будущей семье сколько и какого пола иметь детей были получены следующие ответы: 23,5 % девушек и 20 % юношей сказали «одну девочку»; 11,8 % девушек и 13,3 % юношей – «одного мальчика»; «одну девочку плюс одного мальчика» считают 52,9 % девушек и 47,7 % юношей; «трое детей независимо от половой принад-

Таблица 1

Отношение испытуемых к созданию семьи, в %

| Вопросы                                                          | Девушки, 17 человек |         |      | Юноши, 15 человек |         |      |
|------------------------------------------------------------------|---------------------|---------|------|-------------------|---------|------|
|                                                                  | да                  | не знаю | нет  | да                | не знаю | нет  |
| 1. Является ли семья для Вас неотъемлемой частью будущей жизни?  | 94,1                | 5,9     | 0    | 80                | 6,7     | 13,3 |
| 2. Желаете ли Вы вступить в официальный брак?                    | 58,8                | 35,3    | 5,9  | 66,7              | 0       | 33,3 |
| 3. Вы удовлетворились бы так называемым гражданским браком?      | 11,8                | 35,3    | 52,9 | 13,3              | 33,0    | 53,7 |
| 4. Могли бы Вы вступить в брак по расчету?                       | 5,9                 | 13,5    | 80,6 | 6,7               | 26,6    | 66,7 |
| 5. Считаете ли Вы, что семья – это ячейка нашего общества?       | 94,1                | 5,9     | 0    | 80                | 20      | 0    |
| 6. Считаете ли Вы, что любовь – залог счастливой семейной жизни? | 83,4                | 16,6    | 0    | 66,7              | 33,3    | 0    |

Таблица 2

Ожидания субъектов от заключения официального брака и создания своей семьи, в %

| Ответы                                                 | Девушки |         |      | Юноши |         |      |
|--------------------------------------------------------|---------|---------|------|-------|---------|------|
|                                                        | да      | не знаю | нет  | да    | не знаю | нет  |
| 1. Мечтаю о счастье во взаимной любви на всю жизнь     | 94,1    | 5,9     | 0    | 93,3  | 6,7     | 0    |
| 2. Надеюсь, что мой брак будет крепким и радостным     | 94,1    | 5,9     | 0    | 93,3  | 6,7     | 0    |
| 3. Избавлюсь от чувства одиночества                    | 41,2    | 17,6    | 41,2 | 42,7  | 24      | 33,3 |
| 4. Освобожусь от опеки родителей                       | 11,8    | 23,5    | 64,7 | 13,3  | 27,6    | 59,1 |
| 5. Ожидаю улучшения материального положения            | 11,8    | 35,3    | 52,9 | 26,6  | 40      | 33,4 |
| 6. Возможно, что мой характер станет значительно лучше | 23,5    | 41,2    | 35,3 | 0     | 46,7    | 53,3 |
| 7. Фантазирую, что в семье удовлетворюсь сексом        | 23,5    | 41,2    | 35,3 | 0     | 46,7    | 53,3 |
| 8. Ожидаю рождение детей от любимого человека          | 70,6    | 11,8    | 17,6 | 80    | 13,3    | 6,7  |
| 9. Надеюсь на карьеру в будущей работе                 | 52,7    | 35,5    | 11,8 | 0     | 40      | 60   |
| 10. Наконец организую свой досуг, адекватный интересам | 58,8    | 41,2    | 0    | 33,3  | 46,7    | 20   |
| 11. Смогу вести здоровый образ жизни                   | 47      | 41,2    | 11,8 | 52,3  | 0       | 47,7 |

Таблица 3

Оценивание испытуемыми студентами-спортсменами семьи своих родителей  
и характера взаимоотношений между ними, в %

| Ответы                                                             | Девушки |         |      | Юноши |         |      |
|--------------------------------------------------------------------|---------|---------|------|-------|---------|------|
|                                                                    | да      | не знаю | нет  | да    | не знаю | нет  |
| 1. Семья родителей является идеальной для подражания               | 16,6    | 23,5    | 59,9 | 46,7  | 40      | 13,3 |
| 2. В целом удачной                                                 | 52,9    | 11,7    | 35,4 | 86,7  | 13,3    | 0    |
| 3. Не совсем удачной                                               | 29,4    | 41,2    | 29,4 | 13,3  | 46,7    | 40   |
| 4. На грани развода                                                | 5,9     | 11,8    | 82,3 | 6,7   | 13,3    | 80   |
| 5. Родители разведены                                              | 23,6    | 0       | 76,4 | 13,3  | 0       | 86,7 |
| 6. Полная идиллия и взаимопонимание между родителями               | 11,8    | 16,6    | 71,6 | 13,3  | 20      | 66,7 |
| 7. Царит атмосфера дружбы и любви                                  | 52,9    | 5,9     | 41,2 | 46,7  | 6,6     | 46,7 |
| 8. Разногласий почти не бывает                                     | 35,3    | 11,8    | 52,9 | 27,6  | 13,3    | 59,1 |
| 9. Нейтральная обстановка                                          | 64,7    | 5,9     | 29,4 | 60    | 6,7     | 33,3 |
| 10. Каждый из родителей живет «сам по себе»                        | 35,3    | 35,3    | 29,4 | 40    | 40      | 20   |
| 11. Постоянные разногласия и противоречия                          | 23,6    | 29,4    | 47   | 13,3  | 33,3    | 53,4 |
| 12. Желаете ли Вы создать семью, похожую на семью ваших родителей? | 35,3    | 35,3    | 29,4 | 40    | 26,7    | 33,3 |

лежности – 11,8 % девушек и 6,7 % юношей; «больше трех детей» – 5,9 и 6,7 %, соответственно, студентки и студенты. Как видим, половина испытуемых в будущем прогнозируют иметь двух детей разного пола.

Из результатов опроса, представленных в табл. 3, мы видим отношение испытуемых субъектов к родительской семье и взаимоотношениям между ними. Следует отметить, что только у 35,3 % девушек и 40 % юношей превалирует желание создать семью, как у их родителей. К тому же семья родителей является идеальной только для 16,6 % девушек, а для 46,7 % юношей может служить примером. «Царит идиллия и взаимопонимание между родителями» отмечают только единицы опрошенных. В то же время «в семье родителей царит атмосфера дружбы и любви» считают 52,9 % девушек и 46,7 % юношей. Тревожат нас и такие обстоятельства, что в семьях родителей студенческая спортивная молодежь отмечает существование нейтральной обстановки во взаимоотношениях. К сожалению, наблюдаются парадоксы. Меньше половины испытуемых прогнозируют создание своей семьи, непохожей на семьи своих родителей. К тому же всего 5,9 % девушек желают, чтобы будущий муж был похож на их отца, а 47 % не знают и столько же не хотят, чтобы будущий супруг был похож на их отцов. 83,4 % юношей не хотят, чтобы их будущая супруга была похожа на их мать.

Из результатов исследования педагогического прогнозирования по созданию образа будущей семьи студентами и студентками, занимающимися спортом, можно сделать следующие выводы.

1. Необходимо при решении вступить в брачный союз знание студентами-спортсменами и студентками-спортсменками своих целей и целей будущего партнера. Они могут быть гармоничными или не совпадать по направленности.

2. Ориентироваться юношам и девушкам не только на собственные чувства любви, а и на чувства выбранного партнера для будущей совместной жизни.

3. Продумать в перспективе организацию быта, досуга, культуры, системы отношений и взаимоотношений с опорой на основные жизненные духовно-нравственные ценности и традиции.

4. Обратить внимание на качества личности, характер поведения, взаимоотношения супругов, какие нравятся или не нравятся в семье у родителей жениха или невесты.

5. Обязательное выявление отношений каждого из будущих супругов к рождению будущих детей.

6. Выяснение мнения о возможности взаимоотдачи, личной и социальной ответственности, согласия по ряду проблем между супругами в семейной ячейке.

7. Познание того, возможно ли поведение партнера удовлетворять свои желания и

потребности материальные, духовные, сексуальные.

8. Необходимость определять характер направленности отношений личности каждого из будущих супругов: деловая, индивидуалистическая, альтруистическая в зависимости от иерархии мотивов «для себя», «для дела», «для других людей».

9. В перспективе обязательно определиться с местожительством и материальным обеспечением будущей семьи, тем более при рождении детей.

10. Уметь прогнозировать характер и силу влияния друзей, подруг, родственников на взаимоотношения будущих супругов.

Согласно Т.В. Дымовой, «процесс педагогического прогнозирования включает три стадии» [23, с. 9-10]. Мы учитывали, что третий этап постпрогнозирования должен быть представлен выработкой практических рекомендаций с целью преобразования объекта прогнозирования.

#### **Научно-практические советы и рекомендации студенческой спортивной молодежи – будущим семьянинам.**

1. При вступлении в официальный брачный союз необходимо осознавать: «Какие цели при этом преследуете Вы, и совпадают или не совпадают они с целями вашей партнерши или партнера по будущей семейной жизни?». Ведь цели могут быть совершенно разными при вступлении в брак.

2. Очень важна совместимость супругов, поэтому необходимо ориентироваться не только на свои чувства любви. Совместимость молодых супругов, как правило, проявляется на трех разных уровнях. Первый уровень, самый низкий – это психомоторная совместимость, то есть сексуальная совместимость на уровне психофизиологических реакций. Ко второму уровню относится психологическая совместимость, здесь речь может идти по принципу дополнения характеров и темпераментов друг друга [21, с. 25].

3. Необходимо учитывать социальное, религиозное воззрение и культурные традиции избранника или избранницы. Потому что близость супругов зависит от организации досуга, быта, системы духовно-нравственных взаимоотношений. Никакие материальные блага не компенсируют чувства ностальгии по привычному родному, социальному и другим аспектам жизни. Надо иметь в виду,

что только передовые высокотворческие натуры могут выходить за пределы привычек, за пределы социальных, духовно-нравственных норм, стереотипов, принадлежащих к разным национальным и религиозным культурам и традициям.

4. Внимательно приглядитесь не только к вашему избраннику или избраннице, а к их родителям, семейному укладу жизни, характеру взаимоотношений между родственниками, материальным отношениям. Ведь то, что нравится или не нравится в его или в ее семье, вполне может проявиться и в вашей будущей семье. Некоторым молодым людям кажется, что мы не совсем похожи на своих родителей или прародителей, на самом деле такое суждение не является совершенно верным, дети схожи со своими предками по поведению, действиям, вербальным и невербальным проявлениям.

5. Старайтесь по возможности жить в начале брака отдельно от той или иной семьи родителей. Если же вам придется по материальным или каким-либо другим обстоятельствам жить с родителями, то надо проявлять чувство такта, идти на уступки, так как каждая семья имеет свою систему взаимоотношений, как духовно-нравственных, так и материальных. Не всем молодым людям удастся влиться гармонично в эту систему и чувствовать себя комфортно в условиях другой (старшей по возрасту и жизненному опыту) семьи.

6. Не торопитесь в первый же год завести ребенка. Вам нужно еще адаптироваться друг к другу, к совместному проживанию и распределению ролей и обязанностей, а здесь еще ребенок, требующий особого внимания, ласки, специальной пищи и специфического ухода. При таких обстоятельствах создается сложная психологическая ситуация. Она сложна и с социальной, и с экономической стороны, так как вы студент или студентка, занимающиеся спортом и учебой, требующими большой временной, физической и моральной отдачи.

7. Как правило, взаимоотношения в начале брака основаны на чувстве взаимной любви. Вы любите и вас любят. Однако такие взаимоотношения нуждаются в постоянном совершенстве. Вашему партнеру (партнерше) выгодно в прямом и переносном смысле постоянно общаться. Некоторых из

нас не устраивают такие взаимоотношения, когда мы все время что-то отдаем другому человеку, иногда не получая ничего взамен. Надо, чтобы каждый из супругов получал что-то взамен. А для этого надо знать некоторые психологические особенности людей. Супругов можно разделить на две группы: «дающих» и «берущих», а также в зависимости от иерархии мотивов «для других» – альтруистическая, «для дела» – деловая, «для себя» – индивидуалистическая направленность личности. Надо обратить внимание на то, что наиболее устойчивыми оказываются браки, когда жена становится в позицию «матери» по отношению к своему мужу, а муж при этом был в позиции «сына», и аналогично: муж занимает позицию «отца» по

отношению к своей жене, а жена оказывается в позиции «дочери».

8. Обратите внимание, что иногда один из молодых супругов может находиться в состоянии репрессии или стресса, тем более это может быть следствием неудачного выступления на состязаниях или неуспешно сданного зачета или экзамена. В таком случае наступает апатия и ничего не хочется делать, пропадает интерес ко всему окружающему, и стал(а) менее интересным для семейного партнера. В таких условиях необходима психологическая поддержка любимого человека, и он снова будет творить чудеса не только в семье, но и в учебе, спорте и на работе.

### Список литературы

1. Бахтина Т.А., Плотникова В.Ю. Проектирование образа семьи как ценности в смысложизненных ориентациях юношеского возраста // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2015. С. 427-432.
2. Болдина М.А. Роль семейного воспитания в формировании нравственной личности // Гражданское и духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи: современные подходы: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 217-219.
3. Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире. СПб.: Питер, 2009. 120 с.
4. Быков А.К., Липский И.А., Никитина Л.Е., Прохорова О.Г. и др. Воспитание: современные парадигмы. М., 2006. 160 с.
5. Докучаева С.О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколении // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 41-55.
6. Крюкова Т.Л., Петрова Е.А. Семейные ресурсы совладающего поведения: значение прародителей и предков // Психология и практика: сб. науч. ст. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. С. 12-22.
7. Лукьянова И.Е., Прохорова Э.М. Семейведение. М.: ИНФРА-М., 2009. 265 с.
8. Митрикас А.А. Семья как ценность: состояние и перспективы ценностного выбора в странах Европы // Социологические исследования. 2004. № 5. С. 69.
9. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Пед. общ-во России, 2001. 320 с.
10. Ручкин Б.А., Гришина Е.А., Серикова Н.А. Российская молодежь: десять главных проблем. М.: ЮНИТИ, 2007. 219 с.
11. Станева Н.Б. Подготовка молодежи к семейной жизни в условиях улучшенной социальной среды. Курск: Курск. гос. пед. ун-т, 2008. 122 с.
12. Реан А.А. Человек как субъект воспитания. Развитие ответственности личности в процессе социализации и воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. С. 323-330.
13. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М.: ЭКСМО-пресс, 2000. 512 с.
14. Белорусова В.В. Воспитание в спорте. М.: ФиС, 1994. 117 с.
15. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. М., 2007. 218 с.
16. Вяткин Б.А. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в специфических условиях спортивной деятельности // Психологический журнал. 1991. Т. 14. № 2. С. 73-84.
17. Гуманистическая теория и практика спорта. Вып. 3. Спортивно-гуманистическое воспитание детей и молодежи: сб. / сост. и ред. В.И. Столяров и др. М.: МГИУ, 2000. С. 21-80.
18. Старов М.И., Иванова Л.К., Симонович В.Л. Формирование ответственности личности спортсменов в процессе вузовского образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 10 (114). С. 180-185.
19. Щуркова Н.Е. Беседы с тренером о воспитании. М.: ФиС, 1973. 112 с.
20. Гажа 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 10.2031/1810-0201-2020-25-186-77-85
21. Бестужев-Лада И.В., Наместникова Г.А. Социальное прогнозирование. М., 2001.
22. Гериунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: Высш. шк., 1986. 200 с.
23. Дымова В.Г. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 22 с.
24. Никитина Л.Е., Майорова-Щеглова С.Н. Технологический подход в прогнозировании и развитии воспитания. М.: АРКТИ, 2008. 112 с.
25. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Ин-т теор. педагогики и междунар. исследов. в образовании РАО, 1994.
26. Рождественский А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 24 с.
27. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Изд-во «Сов. энцикл.», 1981. 1600 с.
28. Щеглова С.Н. О возможностях и методах прогнозирования развития воспитательных систем в условиях трансформирующегося общества // Россия – будущее сегодня: приоритеты и тенденции развития: материалы межвуз. науч. конф. М.: МГПУ, 2006. С. 124-126.
29. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. 430 с.

## References

1. Bakhtina T.A., Plotnikova V.Y. *Proyektirovaniye obraza sem'i kak tsennosti v smyslozhnennyykh oriyehtatsiyakh yunosheskogo vozrasta* [Designing the image of the family as a value in the life-meaning orientations of adolescence]. *Sbornik nauchnykh statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Pedagogicheskoye obrazovaniye: vyzovy XXI veka»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Pedagogical Education: Challenges of the 21st Century"]. Moscow, 2015, pp. 427-432. (In Russian).
2. Boldina M.A. *Rol' semeynogo vospitaniya v formirovaniy npravstvennoy lichnosti* [The role of family education in the formation of a moral personality]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Grazhdanskoye i dukhovno-npravstvennoye vospitaniye studencheskoy molodezhi: sovremennyye podkhody»* [Civil and spiritual and moral education of student youth: modern approaches Tambov, Publishing House of Derzhavin Tambov State University, 2016, pp. 217-219. (In Russian).
3. Zapesotskiy A.S. *Molodezh' v sovremennom mire* [Youth in the Modern World]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009, 120 p. (In Russian).
4. Bykov A.K., Lipskiy I.A., Nikitina L.E., Prokhorova O.G. et al. *Vospitaniye: sovremennyye paradigm* [Education: Modern Paradigms]. Moscow, 2006, 160 p. (In Russian).
5. Dokuchayeva S.O. *Vliyaniye roditel'skoy sem'i na postroyeniye supruzheskoy sem'i v sleduyushchem pokolenii* [The influence of the parental family on the construction of a married family in the next generation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2005, no. 3, pp. 41-55. (In Russian).
6. Kryukova T.L., Petrova E.A. *Semeynnye resursy sovladayushchego povedeniya: znachenie praroditeley i predkov* [Family resources of coping behavior: the meaning of grandparents and ancestors]. *Psikhologiya i praktika* [Psychology and Practice]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2006, pp. 12-22. (In Russian).
7. Lukyanova I.E., Prokhorova E.M. *Sem'yevedeniye* [Family Studies]. Moscow, INFRA-M Publ., 2009, 265 p. (In Russian).
8. Mitrikas A.A. *Sem'ya kak tsennost': sostoyaniye i perspektivy tsennostnogo vybora v stranakh Evropy* [Family as a value: state and prospects of value choices in European countries]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Research*, 2004, no. 5, p. 69. (In Russian).
9. Mudrik A.V. *Obshcheniye v protsesse vospitaniya* [Communication in the Process of Education]. Moscow, Russian Pedagogical Society Publ., 2001, 320 p. (In Russian).
10. Ruchkin B.A., Grishina E.A., Serikova N.A. *Rossiyskaya molodezh': desyat' glavnykh problem* [Russian Youth: Ten Main Problems]. Moscow, Unity Publ., 2007, 219 p. (In Russian).
11. Staneva N.B. *Podgotovka molodezhi k semeynoy zhizni v usloviyakh uluchshennoy sotsial'noy sredy* [Preparing Young People for Family Life in an Improved Social Environment]. Kursk, Kursk State Pedagogical University Publ., 2008, 122 p. (In Russian).

12. Rean A.A. Chelovek kak sub'yekt vospitaniya. Razvitiye otvetstvennosti lichnosti v protsesse sotsializatsii i vospitaniya [Man as a subject of education. Development of personal responsibility in the process of socialization and education]. *Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii* [Strategy of Upbringing in the Educational System of Russia. Moscow, Agency "Izdatel'skiy servis" Publ., 2005, pp. 323-330. (In Russian).
13. Shneyder L.B. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy* [Psychology of Family Relations]. Moscow, EKSMO-publ., 2000, 512 p. (In Russian).
14. Belorusova V.V. *Vospitaniye v sporte* [Education in Sports]. Moscow, FiS Publ., 1994, 117 p. (In Russian).
15. Vilenskiy M.Y., Gorshkov A.G. *Fizicheskaya kul'tura i zdorovyy obraz zhizni studenta* [Physical Culture and Healthy Lifestyle of a Student]. Moscow, 2007, 218 p. (In Russian).
16. Vyatkin B.A. Integral'naya individual'nost' cheloveka i eye razvitiye v spetsificheskikh usloviyakh sportivnoy deyatel'nosti [Integral individuality of a person and its development in specific conditions of sports activity]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1991, vol. 14, no. 2, pp. 73-84. (In Russian).
17. Stolyarov V.I. et al. (compilers). *Gumanisticheskaya teoriya i praktika sporta. Vyp. 3. Sportivno-gumanisticheskoye vospitaniye detey i molodezhi* [Humanistic Theory and Practice of Sports. Issue 3. Sports and Humanistic Education of Children and Youth]. Moscow, Moscow State Industrial University Publ., 2000, pp. 21-80 (In Russian).
18. Starov M.I., Ivanova L.K., Simonovich V.L. Formirovaniye otvetstvennosti lichnosti sportsmenov v protsesse vuzovskogo obrazovaniya [Formation of athlete personal responsibility in process of high school training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 10 (114), pp. 180-185. (In Russian).
19. Shchurkova N.E. *Besedy s trenerom o vospitanii* [Conversations with a Coach about Education]. Moscow, FiS Publ., 1973, 112 p. (In Russian).
20. 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: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 77-85. DOI 10.2031/1810-0201-2020-25-186-77-85 (In Russian).
21. Bestuzhev-Lada I.V., Namestnikova G.A. *Sotsial'noye prognozirovaniye* [Social Forecasting]. Moscow, 2001. (In Russian).
22. Gershchinskiy B.S. *Pedagogicheskaya prognostika: metodologiya, teoriya, praktika* [Pedagogical Forecasting: Methodology, Theory, Practice]. Kiev, Vysshaya shkola Publ., 1986, 200 p. (In Russian).
23. Dymova V.G. *Obucheniye budushchikh uchiteley pedagogicheskomu prognozirovaniyu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Future Teachers in Pedagogical Forecasting. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Volgograd, 1998, 22 p. (In Russian).
24. Nikitina L.E., Mayorova-Shcheglova S.N. *Tekhnologicheskii podkhod v prognozirovanii i razvitii vospitaniya* [Technological Approach to Forecasting and Development of Education]. Moscow, ARKTI Publ., 2008, 112 p. (In Russian).
25. Lerner I.Y., Zhuravlev I.K. (eds.). *Prognosticheskaya kontseptsiya tseley i sodержaniya obrazovaniya* [Predictive Concept of Goals and Content of Education]. Moscow, Institute of Theory of Pedagogy and International Studies in Education of Russian Academy of Education Publ., 1994. (In Russian).
26. Rozhdestvenskiy A.V. *Prognozirovaniye v oblasti obrazovaniya kak nauchno-pedagogicheskaya problema: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Forecasting in the Field of Education as a Scientific and Pedagogical Problem. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2005, 24 p. (In Russian).
27. Prokhorov A.M. (ed.-in-chief). *Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Moscow, "Sovetskaya entsiklopediya" Publ., 1981, 1600 p. (In Russian).
28. Shcheglova S.N. O vozmozhnostyakh i metodakh prognozirovaniya razvitiya vospitatel'nykh sistem v usloviyakh transformiruyushchegosya obshchestva [On the possibilities and methods of forecasting the development of educational systems in a transforming society]. *Materialy mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii «Rossiya – budushcheye segodnya: priority i tendentsii razvitiya»* [Proceedings of the Inter-University Scientific Conference "Russia – the Future Today: Priorities and Development Trends"]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2006, pp. 124-126. (In Russian).
29. Ilin I.A. *Put' k ochevidnosti* [Path to Evidence]. Moscow, 1993, 430 p. (In Russian).

### Информация об авторах

**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>

**Дорожкина Ольга Алексеевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и возрастной психологии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: olga.dorozkina@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0217-6440>

**Глазкова Татьяна Николаевна**, кандидат психологических наук, медицинский психолог. Тамбовская психиатрическая клиническая больница, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: glazkovatanja@ramble.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4228-7383>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Старов Михаил Иванович  
E-mail: starovmi@mail.ru

Поступила в редакцию 16.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 14.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

### Information about the authors

**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>

**Olga A. Dorozhkina**, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Social and Age Psychology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: olga.dorozkina@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0217-6440>

**Tatiana N. Glazkova**, Candidate of Psychology, Medical Psychologist. Tambov Psychiatric Clinical Hospital, Tambov, Russian Federation. E-mail: glazkovatanja@ramble.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4228-7383>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Mikhail I. Starov  
E-mail: starovmi@mail.ru

Received 16 September 2020  
Reviewed 14 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-107-114  
УДК 364.04

## Применение технологии социального консультирования малообеспеченных семей в рамках социального проекта

Марина Александровна БОЛДИНА<sup>1</sup>, Дарья Валентиновна ГРУШИНА<sup>2</sup>,  
Елена Викторовна ДЕЕВА<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>, e-mail: [marina\\_boldina@mail.ru](mailto:marina_boldina@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>, e-mail: [deeva1707@rambler.ru](mailto:deeva1707@rambler.ru)

<sup>2</sup>ТОГБ Учреждение социального обслуживания населения «Забота»  
392008, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Рабочая, 4а  
E-mail: [grushina1998@list.ru](mailto:grushina1998@list.ru)

## Application of social counseling technology for low-income families within the framework of a social project

Marina A. BOLDINA<sup>1</sup>, Darya V. GRUSHINA<sup>2</sup>, Elena V. DEEVA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>, e-mail: [marina\\_boldina@mail.ru](mailto:marina_boldina@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>, e-mail: [deeva1707@rambler.ru](mailto:deeva1707@rambler.ru)

<sup>2</sup>Institution of Social Services for the Population "Care"  
4a Rabochaya St., Tambov 392008, Russian Federation  
E-mail: [grushina1998@list.ru](mailto:grushina1998@list.ru)

**Аннотация.** Представлены статистические данные о численности малообеспеченного населения и малообеспеченных семей в Российской Федерации. Охарактеризованы понятия «малообеспеченность», «малообеспеченная семья», «прожиточный минимум». Изучено проблемное поле малообеспеченных семей. Выявлены основные причины увеличения количества малообеспеченных семей в Российской Федерации. Обоснована актуальность темы исследования. Перечислены меры по улучшению качества жизни малообеспеченных семей в рамках государственной социальной политики. Изучена нормативно-правовая база социальной работы с малообеспеченными семьями. Рассмотрена сущность, этапы и принципы технологии социального консультирования. Перечислены основные качества личности, которыми должен обладать специалист по социальной работе. Выявлена и обоснована необходимость применения социальными учреждениями технологии социального консультирования при работе с малообеспеченными семьями. Представлен разработанный и реализованный социальный проект по информированию малообеспеченных семей с использованием технологии социального консультирования. Обоснована актуальность и доказана эффективность реализации данного социального проекта. Выявлена новизна и практическая значимость проекта, заключающаяся в возможности повышения уровня информированности малообеспеченных семей по социально-правовым вопросам, в кооперации усилий различных социальных учреждений в решении проблем малообеспеченных семей, привлечении и обучении волонтеров для приобретения необходимых знаний по социально-правовым вопросам.

**Ключевые слова:** малообеспеченность; малообеспеченная семья; прожиточный минимум; технология социального консультирования; специалист по социальной работе; социальный проект

**Для цитирования:** Болдина М.А., Грушина Д.В., Деева Е.В. Применение технологии социального консультирования малообеспеченных семей в рамках социального проекта // Вест-

ник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 107-114. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-107-114

**Abstract.** We present statistical data on the number of low-income population and low-income families in the Russian Federation. The concepts of “low-income”, “low-income family”, “living wage” are characterized. The problematic field of low-income families is studied. The main reasons for the increase in the number of low-income families in the Russian Federation are revealed. The relevance of the research topic is substantiated. Measures are listed to improve the quality of life of low-income families within the framework of state social policy. The legal framework for social work with low-income families is studied. The essence, stages and principles of the social counseling technology are considered. We list the main personality traits that a specialist in social work should have. The need for social institutions to use the social counseling technology when working with low-income families is revealed and substantiated. The developed and implemented social project to inform low-income families using the social counseling technology is presented. The relevance is substantiated and the effectiveness of the implementation of this social project is proved. The novelty and practical significance of the project is revealed, which consists in the possibility of increasing the level of awareness of low-income families on social and legal issues, in the cooperation of efforts of various social institutions in solving the problems of low-income families, in attracting and training volunteers to acquire the necessary knowledge on social and legal issues.

**Keywords:** low-income; low-income family; living wage; social counseling technology; specialist in social work; social project

**For citation:** Boldina M.A., Grushina D.V., Deeva E.V. *Primeneniye tekhnologii sotsial'nogo konsul'tirovaniya maloobespechennykh semey v ramkakh sotsial'nogo proyekta* [Application of social counseling technology for low-income families within the framework of a social project]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 107-114. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-107-114 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема малообеспеченности населения в Российской Федерации с каждым годом становится все актуальнее. Малообеспеченность является одной из главных проблем для представителей всех социально-демографических групп населения, проживающих в различных регионах Российской Федерации, и становится в ряд с такими важными проблемами как: инфляция, безработица, коррупция и бюрократизм, алкоголизм и наркомания, проблемами в сфере пенсионного обеспечения населения, здравоохранения и т. д. Малообеспеченность – это состояние материального обнищания человека, при котором он не имеет возможности обеспечить себе или своей семье достойный уровень жизни, так как размер его доходов ниже величины прожиточного минимума, установленного в регионе<sup>1</sup>.

По официальным данным Федеральной службы государственной статистики 2019 г., в Российской Федерации проживают 18,1 млн человек с доходами ниже прожи-

точного минимума, что составляет 12,3 % от общей численности населения РФ<sup>2</sup>. Одной из главных причин этому является увеличение прожиточного минимума. Прожиточный минимум – это стоимостная оценка минимального набора продуктов питания, непродовольственных товаров и услуг, необходимых для сохранения здоровья человека и обеспечения его жизнедеятельности<sup>3</sup>. Уровень прожиточного минимума вправе устанавливать Правительство РФ и органы исполнительной власти в каждом субъекте Российской Федерации, исходя из бюджета области, края или республики и затрат на социальную сферу. Прожиточный минимум предназначен для того, чтобы было проще оценить уровень жизни всего населения и найти нуждающихся в социальной защите, на которых в даль-

<sup>2</sup> Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13397> (дата обращения: 04.09.2020).

<sup>3</sup> О прожиточном минимуме в Российской Федерации: федеральный закон от 24.10.1997 № 134-ФЗ (с изм. и доп.). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_16565](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16565). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

<sup>1</sup> Глоссарий социальной работы / под ред. Е.И. Холостовой. М., 2008. С. 71.

нейшем будет направлена социальная политика и меры социальной поддержки.

Наиболее остро проблему малообеспеченности испытывают на себе семьи, чьи доходы ниже величины прожиточного минимума. Доходы членов малообеспеченных семей складываются в единый бюджет семьи, который Е.И. Холостова определяет, как смету денежных доходов и расходов семьи за определенный срок (неделя, месяц, год) в связи с удовлетворением потребностей членов семьи и поддержанием привычного уровня жизни. Именно бюджет семьи показывает доходы семей по источникам поступления и расходы по их назначению<sup>4</sup>. Отсюда следует, что малообеспеченная семья – это лица, связанные родством, вместе проживающие и ведущие совместное хозяйство, имеющие среднедушевой доход ниже величины прожиточного минимума, установленного в среднем на душу населения.

На пути улучшения своего материального положения малообеспеченным семьям приходится сталкиваться с большим количеством трудностей и проблем.

Семьи с доходами ниже величины прожиточного минимума вынуждены рожать только одного или двух детей, так как им сложно предоставить условия для организации беззаботного детства своих детей и удовлетворения большинства их потребностей и нужд.

Причинами усугубления семейной малообеспеченности являются: рост социального иждивенчества, экономический кризис, нагнетание социальной и политической напряженности, межэтнические конфликты, ухудшение состояния здоровья населения, безработица, низкий уровень оплаты труда и личные качества людей (отсутствие мотивации к трудоустройству, вредные привычки и т. д.) [1, с. 195].

Большинство малообеспеченных семей проживают в сельской местности. Из-за того, что в сельской местности трудно найти подходящую и высокооплачиваемую работу, многие вынуждены мигрировать в крупные города, где у них появится возможность изменить свое социальное и финансовое положение. В малых и слаборазвитых городах в социальном и экономическом плане мало-

обеспеченным семьям сложнее найти работу с высокой заработной платой, которой хватало бы на содержание семьи. У большинства малообеспеченных семей, проживающих в городе, отсутствуют приусадебные участки, на которых они могли бы вырастить для себя продукты питания (овощи, фрукты). Так как цены на продукты только увеличиваются, то для многих семей эта проблема является очень насущной.

Одной из главных проблем для малообеспеченных семей является проблема трудоустройства. Она связана с тем, что, решая вопрос о месте работы, трудоспособные члены из малообеспеченных семей часто исходят из возможности использования уже полученного профессионального образования, они учитывают предыдущий опыт и опираются уже на полученные знания в той или иной профессиональной сфере, которая им более близка. Тем самым они жаждут сохранить привычное место работы даже в том случае, если заработная плата их не устраивает. Таким образом, они пытаются сохранить некую стабильность, не пытаясь улучшить свои профессиональные навыки или переквалифицироваться для того, чтобы улучшить свое финансовое положение и социальный статус своей семьи. Во-вторых, это само отсутствие рабочих мест в регионах, а также низкая заработная плата, которой не хватает на содержание семьи. В-третьих, фактор низкого уровня социально-экономического развития того или иного региона РФ. Четвертый фактор связан с нестабильным состоянием экономики страны в целом.

Большой трудностью для малообеспеченных семей является и то, что они не имеют возможности без крайней необходимости воспользоваться услугами учреждений здравоохранения, пройти санаторно-курортное лечение, а также услугами образовательных учреждений, культурно-досуговых центров. Также, в силу разных причин, малообеспеченные семьи могут просто не знать о своих правах и возможностях в сфере социальной защиты населения или же не иметь доступа к такой информации, так как зачастую они не видят смысл в выходе из своей зоны комфорта, находясь в устоявшемся и стабильном социуме, в большой мир, в общество, не имея соответствующих документов для

<sup>4</sup> Глоссарий социальной работы / под ред. Е.И. Холостовой. М., 2008. С. 57.

оформления тех или иных льгот, пособий, документов, необходимых для записи ребенка в школу, справок, дающих право студентам на получение социальной стипендии, например. Малообеспеченные семьи не всегда способны самостоятельно справиться с этими формальными процедурами по сбору документов, так как теряют инициативу в самом начале процесса из-за недопонимания со специалистами учреждений.

Для поддержания социального и материального благополучия малообеспеченных семей в Российской Федерации государство предпринимает ряд усилий: повышение заработной платы, увеличение рабочих мест, обеспечение семей с детьми жильем, развитие системы социальной защиты, государственной социальной помощи, социального обеспечения. Правительство Российской Федерации проводит основательную социальную политику, которая направлена на создание условий для самообеспечения малообеспеченных семей. Законодательные органы принимают и вносят изменения в уже существующие нормативно-правовые документы, касающиеся социальной защиты населения.

Так, например, Федеральный закон «О государственной социальной помощи» от 17 июля 1999 г. № 178-ФЗ создает основу для развития системы государственной социальной помощи, которая направлена на обеспечение достойного уровня жизни различных категорий населения, находящихся в трудном материальном положении. За государственной помощью в виде единовременной выплаты или на основании социального контракта имеют право обратиться малообеспеченные семьи и малообеспеченные одиноко проживающие граждане. Данная государственная социальная помощь может назначаться решением органа социальной защиты населения по месту жительства заявителя<sup>5</sup>.

Малообеспеченные семьи также имеют право бесплатно обратиться за помощью к юристам на основании Федерального закона «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» № 324-ФЗ от 21 ноября 2011 г. Согласно данному нормативному документу, малообеспеченные семьи могут рассчитывать не только на получение устной

или письменной консультации, но и на представление их интересов в суде и других государственных органах. В законе также оговорено право малообеспеченных семей на консультацию профессионального юриста о том, каким образом малообеспеченным гражданам предоставляется государственная социальная помощь и другие меры социальной поддержки<sup>6</sup>.

Но окончательно решить или смягчить проблемы малообеспеченных семей государству практически не удастся. С каждым годом семей, оказывающихся за чертой бедности, становится все больше. Хотя усилия государства и учреждений различного спектра направлены на обеспечение достойного уровня жизни семей с детьми, повышение их доходов, расширение перечня социальных услуг и мер социальной поддержки, чтобы малообеспеченные семьи чувствовали себя полноправными ячейками общества, занимали активную гражданскую позицию и совершенно не стеснялись своего социального статуса. Идеи о том, каким способом можно изменить материальное положение малообеспеченных семей в РФ, также вызывают большой интерес у гражданского общества и политических структур. Этот вопрос очень злободневен, поэтому популярны исследования по всестороннему анализу и изучению динамики социального положения, по мониторингу количества малообеспеченных семей и оценки их уровня жизни. Все это проводится силами государства и общества для того, чтобы впоследствии появилась возможность описать современное состояние российского общества и спрогнозировать его возможные изменения.

В свою очередь, малообеспеченные семьи также встают перед выбором о том, как найти рациональный выход из сложившейся ситуации, как изменить социальное положение своей семьи, используя свой потенциал и посторонние ресурсы (государственную социальную помощь, услуги социальных служб, культурно-досуговых центров, образовательных учреждений). Такого рода потребность у малообеспеченных семей создала предпосылки для масштабного введения в

<sup>5</sup> О государственной социальной помощи: федеральный закон от 17.07.1999 № 178-ФЗ (последняя редакция). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

<sup>6</sup> О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации: федеральный закон от 21.11.2011 № 324-ФЗ (последняя редакция). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

практику социальной работы технологии социального консультирования.

Социальное консультирование — это процесс отношений между социальным работником и клиентом, направленный на помощь индивиду или группе в принятии решений. Как считают исследователи, главное в социальном консультировании — это в большей степени предоставление помощи, нежели совета [2, с. 196].

Процесс социального консультирования основывается на ряде этапов. И.Г. Зайнышев выделяет следующие этапы. Первый этап — устанавливается график консультаций. Специалист определяет эффективные методы воздействия и стиль общения с клиентом для выявления причин, побудивших его к обращению за консультацией. На втором этапе проходит анализ, оценка и диагностика проблемы. На третьем этапе формулируется проблема и определяется цель консультации. На четвертом этапе устанавливается стратегия и план действий. На пятом этапе происходит осуществление соответствующих действий. На заключительном, шестом этапе проводится уже оценка результатов консультации и построение выводов [3, с. 116].

Технология социального консультирования, как и любая другая технология социальной работы, должна отвечать принципам целесообразности и целеустремленности, то есть процесс социального консультирования должен соответствовать поставленной цели, установленным задачам и иметь практическую полезность. Главным в процессе социального консультирования является установление доверительных взаимоотношений между субъектом и объектом социальной работы, консультанта и консультируемого. Специалистам по социальной работе, чтобы стать профессионалами своего дела и уметь консультировать нуждающихся, необходимо быть хорошо осведомленными о мерах государственной социальной поддержки, обладать знаниями нормативно-правовой базы, уметь методически грамотно и убедительно вести консультации. А также обладать такими дополнительными качествами, как эмпатия, или способностью видеть мир глазами другого человека, способностью реагировать на проблему получателя социальных услуг таким образом, чтобы передать ему уверенность в том, он может справиться с ней. Спе-

циалист по социальной работе должен быть искренним, уметь вести себя естественно во взаимоотношениях с благополучателем, но в то же время обладать конкретностью, четкостью и сиюминутностью, то есть умением иметь дело с тем, что происходит в настоящий момент. Специалист должен понимать самого себя и уметь оказывать другим помощь в самопознании, а также уметь вести себя так, чтобы используемые слова соответствовали жестам, «языку телодвижений» [3, с. 115].

Специалист по социальной работе, организуя консультирование малообеспеченных семей, решает следующие задачи: дает взрослым членам семьи недостающие им знания, расширяет круг их возможностей по выходу из трудной жизненной ситуации, проводит различные беседы и методики для родителей и учит, как их использовать во взаимоотношениях с ребенком и другими родственниками [4, с. 175].

Таким образом, социальное консультирование представляет собой сложный многоплановый процесс, заключающийся в проведении с получателем социальных услуг консультативной беседы, включающей в себя налаживание контакта с клиентом, сбор информации о причине его обращения и социальном положении, поиск путей решения насущной проблемы и анализ результатов. Было выявлено, что социальное консультирование необходимо выполнять поэтапно, соблюдая принципы социальной работы. Социальное консультирование может проводиться в различных формах, например, по телефону, электронной почте и давно вошедшей в практику социальной работы форме — контактное консультирование. Для качественного проведения специалистом социальной консультации необходимо, чтобы вышеупомянутый был образован, тактичен, бескорыстен, коммуникабелен, дружелюбен и внимателен по отношению к получателю социальной услуги.

Как мы уже выяснили, малообеспеченные семьи вынуждены справляться с большим количеством трудностей. Одной из трудностей является слабая информированность малообеспеченных семей о мерах социальной поддержки семей с детьми в РФ. Чаще всего случается, что малообеспеченные семьи просто не имели доступа к этой ин-

формации, не знали об услугах, которые оказывают малообеспеченным семьям в учреждениях Тамбовской области. Так, согласно последним отчетным данным 2018 г., в Тамбовской области численность населения с доходами ниже прожиточного минимума составляет 101,2 тыс. человек, это 9,8 % от общей численности населения<sup>7</sup>.

По мнению Е.И. Холостовой, одним из инструментов исследования и разрешения социальных проблем в современном обществе является социальное проектирование. Проектирование социальных процессов и систем позволяет внести определенные изменения в социальную среду человека. Именно оно дает возможность в идеальной форме задать изменения социальных процессов, а в последующем через проект их реализовать [5, с. 234].

Для решения сложившейся ситуации необходимо проводить социальное консультирование малообеспеченных семей и всячески способствовать их информированию по социально-правовым вопросам, касающимся мер государственной социальной поддержки, перечня услуг оказываемым малообеспеченным семьям в социальных службах Тамбовской области. Реализация подобных проектов в социальных учреждениях на территории Тамбовской области, а в последующем и на территории всей Российской Федерации, будет способствовать увеличению числа благополучателей, решению проблем малообеспеченности населения в целом и, как следствие, социально-экономическому развитию региона и всего государства.

Таким образом, разработанный нами социальный проект «Мы Вам подскажем!» имеет просветительскую направленность и предусматривает поэтапное проведение ряда мероприятий.

Цель данного проекта – информирование малообеспеченных семей по социально-правовым вопросам при помощи технологии социального консультирования. В задачи проекта входит методическое обеспечение проекта, решение организационных вопросов с социальными партнерами проекта, реализация запланированных мероприятий, подве-

дение итогов и оценка эффективности социального проекта. Еще при апробации проекта был собран теоретический материал, налажены партнерские отношения с руководством и специалистами Центра. В ходе реализации проекта были использованы различные методы исследования, такие как наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование.

Подготовительный этап реализации социального проекта включал в себя изучение теоретического материала для проведения просветительского мероприятия, набор и обучение волонтеров на основе собранного материала, разработку совместно со специалистом учреждения анкет, информационных буклетов, а также программы консультационной беседы. Организационный этап состоял из проведения переговоров с социальными партнерами проекта и организации деятельности волонтеров. Практический этап начался с входной диагностики, которая включала в себя проведение анкетирования малообеспеченных семей, далее анализ и фиксирование результатов. Входная диагностика показала, что малообеспеченные семьи плохо информированы о деятельности учреждений социального обслуживания населения Тамбовской области, специализирующихся на оказании социальных услуг таким, как они. Для решения данной проблемы совместно со специалистом по социальной работе и волонтерами было проведено социальное консультирование. По завершении информационной беседы малообеспеченным семьям раздали печатный материал (информационные буклеты) для закрепления полученной информации. Далее была проведена выходная диагностика, которая также включала в себя проведение анкетирования, анализ и фиксирование результатов. Также были собраны отзывы от участников мероприятий – малообеспеченных семей. На заключительном этапе мы обобщили и подвели итоги о проделанной работе.

Эффективность реализации социального проекта можно подтвердить следующими доводами: проведение входной диагностики способствовало подтверждению актуальности социального проекта; был достигнут высокий уровень информированности малообеспеченных семей после участия в мероприятиях; были получены положительные

<sup>7</sup> Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Тамбовской области. URL: <https://tmb.gks.ru/folder/92579> (дата обращения: 05.09.2020).

отзывы от участников мероприятий; волонтеры укрепили свои навыки в организации профилактических мероприятий и накопили опыт в проектной деятельности; укрепился престиж учреждения через поддержку социальных проектов и предоставление базы для их реализации.

Социальный проект «Мы Вам подскажем!» относится к категории «микропроект», так как является краткосрочным, не требует крупного финансирования и специального оборудования. Достаточно прост в управлении, для которого также не обязательно создание команды проекта. Его новизна заключается в возможности повышения уровня информированности малообеспеченных семей по социально-правовым вопросам при помощи технологии социального консультирования, а также в кооперации усилий различных социальных учреждений г. Тамбов в решении проблем малообеспеченных семей; привлечении и обучении волонтеров для приобретения необходимых знаний по социально-правовым вопросам, для осуществления впоследствии посреднической деятельности. Проект имеет и потенциальную, стратегическую значимость для социально-экономического развития Тамбовской области, ведь при определенных условиях его масштабы могут быть расширены, и увеличено число благополучателей. Для этого необходимо будет привлечение средств социальных учреждений, инвестиций бизнес-структур, федеральных министерств и ведомственных учреждений.

Таким образом, полученные результаты в процессе научно-исследовательской работы способствовали расширению и углублению

представлений о таких понятиях, как «малообеспеченность» и «малообеспеченная семья». Мы выяснили, что семьи с доходами ниже прожиточного минимума испытывают серьезные проблемы с «выживанием», в том числе физическим сохранением супружеских отношений, воспитанием детей, трудоустройством. Чаще всего малообеспеченные семьи ведут себя отстраненно в социальном и психологическом аспекте, такое отношение оборачивается апатичным отношением к жизни в целом, пассивностью семьи, саморазрушением личности членов семьи, что также ведет к утрате веры в улучшение своего социального и материального положения.

Изучение нормативно-правовой базы в Российской Федерации позволило выявить, что далеко не последнее место в социальной политике государства отводится социальной защите малообеспеченных семей. Усилия государства и учреждений различного спектра направлены на обеспечение достойного уровня жизни семей с детьми, повышение их доходов, расширение перечня социальных услуг и мер социальной поддержки, чтобы малообеспеченные семьи чувствовали себя полноправными ячейками общества, занимали активную гражданскую позицию и совершенно не стеснялись своего социального статуса.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в качестве базы для изменения некоторых параметров российской системы социальной защиты, а также при корректировке социальной работы с малообеспеченными семьями.

### Список литературы

1. Щека Н.Ю., Микушева И.С. Факторы, приводящие к малообеспеченности семей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 406-408.
2. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Технология социальной работы. М., 2016.
3. Зайнышев И.Г. Технология социальной работы. М., 2012.
4. Болдина М.А., Грушина Д.В. Социальное консультирование малообеспеченных семей как технология социальной работы // Актуальные проблемы социальной истории и социальной работы: сб. науч. ст. Новочеркасск, 2018. Вып. 2. С. 176-179.
5. Теория социальной работы / под общ. ред. Е.И. Холостовой, Е.Г. Студеновой. М., 2018.

## References

1. Scheka N.Y., Mikusheva I.S. Faktory, privodyashchiye k maloobespechennosti semey [Factors which Lead to Low-Income Families]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4 (21), pp. 406-408. (In Russian).
2. Firsov M.V., Studenova E.G. *Tekhnologiya sotsial'noy raboty* [Social Work Technology]. Moscow, 2016. (In Russian).
3. Zaynyshev I.G. *Tekhnologiya sotsial'noy raboty* [Social Work Technology]. Moscow, 2012. (In Russian).
4. Boldina M.A., Grushina D.V. Sotsial'noye konsul'tirovaniye maloobespechennykh semey kak tekhnologiya sotsial'noy raboty [Social counseling of low-income families as a social work technology]. *Aktual'nyye problemy sotsial'noy istorii i sotsial'noy raboty* [Current Problems of Social History and Social Work]. Novocherkassk, 2018, issue 2, pp. 176-179. (In Russian).
5. Kholostova E.I., Studenova E.G. (gen. eds.). *Teoriya sotsial'noy raboty* [Social Work Theory]. Moscow, 2018. (In Russian).

## Информация об авторах

**Болдина Марина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: marina\_boldina@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>

**Грушина Дарья Валентиновна**, специалист отдела по работе с населением. Учреждение социального обслуживания населения «Забота», г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: grushina1998@list.ru

**Деева Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: deeva1707@rambler.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>

Конфликт интересов отсутствует.

### Для контактов:

Болдина Марина Александровна  
E-mail: marina\_boldina@mail.ru

Поступила в редакцию 02.10.2020 г.  
Поступила после рецензирования 30.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

## Information about the authors

**Marina A. Boldina**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: marina\_boldina@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>

**Darya V. Grushina**, Specialist Community Relations Department. Institution of Social Services for the Population "Care", Tambov, Russian Federation. E-mail: grushina1998@list.ru

**Elena V. Deeva**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: deeva1707@rambler.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>

There is no conflict of interests.

### Corresponding author:

Marina A. Boldina  
E-mail: marina\_boldina@mail.ru

Received 2 October 2020  
Reviewed 30 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-115-124  
УДК 378+615.8:616.728.3

## Структура и содержание кинезитерапии при остеоартрозе коленного сустава

**Екатерина Юрьевна МУКИНА, Артем Валентинович САВЕЛЬЕВ**

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>, e-mail: mukinaeu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9807-6545>, e-mail: tema.save@yandex.ru

## The structure and content of kinesitherapy for osteoarthritis of the knee joint

**Ekaterina Y. MUKINA, Artem V. SAVELYEV**

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>, e-mail: mukinaeu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9807-6545>, e-mail: tema.save@yandex.ru

**Аннотация.** Восстановление функции коленного сустава при остеоартрозе в настоящее время представляет серьезную проблему, несмотря на перечень применяемых биомеханических и фармакотерапевтических методов. В пожилом возрасте происходит снижение компенсаторных возможностей. При составлении комплекса кинезитерапевтических мероприятий с женщинами пожилого возраста обязательно учитывались сопутствующие заболевания и степень физической подготовленности. Уровень нагрузок определялся с учетом индивидуальных особенностей. Обязательным условием перед началом занятий у женщин являлось измерение ЧСС и артериального давления. Методика включала занятия на специализированных тренажерах, при выполнении упражнений соблюдались основные принципы: вес отягощения определялся, исходя из расчета выполнения 15–20 повторений; выполнять упражнения с одним и тем же отягощением длительное время (в случае если вес подобран неправильно) в оздоровительном аспекте нецелесообразно, при выполнении силовых упражнений акцент делать на правильность дыхания и точность движений. В процессе проведения занятий необходимо отслеживать динамику роста веса отягощений и контролировать физическое состояние женщин.

**Ключевые слова:** остеоартроз; физическая реабилитация; кинезитерапия; женщины пожилого возраста

**Для цитирования:** Мукина Е.Ю., Савельев А.В. Структура и содержание кинезитерапии при остеоартрозе коленного сустава // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 115–124. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-115-124

**Abstract.** The restoration of the knee joint function in osteoarthritis is currently a serious problem, despite the list of biomechanical and pharmacotherapeutic methods used. In old age, there is a decrease in compensatory capabilities. When compiling a complex of kinesitherapeutic measures with elderly women, concomitant diseases and the degree of physical fitness were necessarily taken into account. The level of loads was determined taking into account individual characteristics. An obligatory condition before the beginning of the exercise in women was measured heart rate and blood pressure. The methods included classes on specialized simulators, when performing the exercises, the basic principles should be followed: the weight of the burden was determined based on the calculation of 15–20 repetitions; performing exercises with the same burden for a long time (if the weight is chosen incorrectly) in the health aspect is impractical, when performing strength exercises, the emphasis should be on correct breathing and accuracy of movements. In the process

of conducting classes, it is necessary to monitor the dynamics of the growth of weights and monitor the physical condition of women.

**Keywords:** osteoarthritis; physical rehabilitation; kinesitherapy; elderly women

**For citation:** Mukina E.Y., Savelyev A.V. Struktura i sodержaniye kineziterapii pri osteoartroze kolennogo sustava [The structure and content of kinesitherapy for osteoarthritis of the knee joint]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 115-124. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-115-124 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Остеоартроз – одно из распространенных заболеваний с поражением как крупных, так и мелких суставов. Начало остеоартроза провоцируется весьма разнообразными факторами, в том числе нарушениями развития, обмена веществ, травмами сустава. В последние годы отмечается тенденция к значительному росту числа лиц, страдающих данной патологией [1].

Одним из ведущих средств физической реабилитации при лечении остеоартроза коленного сустава является кинезитерапия.

Для получения оздоровительного эффекта кинезитерапии пульс у пожилых людей при выполнении физических упражнений не должен быть выше 90–120 уд./мин.

В кинезитерапевтических мероприятиях используют различные тренажеры для обеспечения лечебно-реабилитационной программы, в нашем случае как для мышц, так и суставов пояса нижних конечностей [2].

Занятия проводились с женщинами пожилого возраста, имеющими изменения со стороны сердечно-сосудистой, дыхательной системы, а также выраженную мышечную недостаточность, и на фоне вышеперечисленных патологий низкую приспособленность к физической нагрузке. Поэтому основными задачами кинезитерапевтических мероприятий являлось повышение тонуса мышц спины и функциональных показателей опорно-двигательного аппарата, снижение болевых ощущений, увеличение амплитуды движений в пораженном коленном суставе [3].

В пожилом возрасте происходит снижение компенсаторных возможностей, поэтому ошибки в организации оздоровительной тренировки не являются безобидными. В этом возрасте особенно важно быть строго последовательным в использовании мощных средств поддержания здоровья – физических упражнений. При составлении индивидуальной программы учитывались сопутствующие заболевания женщин в возрасте. Обязатель-

ным условием перед началом занятий у женщин являлось измерение ЧСС и артериального давления. Все мероприятия проходили строго под контролем врача [4].

Программа включала три этапа кинезитерапии.

Первый этап был направлен на возобновление питания и устранение деформаций коленных суставов. Для разработки эффективного комплекса кинезитерапии необходимо выполнить оценку состояния больного.

Объективная диагностика определялась врачом, которая заключалась в сборе анамнеза, осмотре пациента, пальпации, выстукивании (перкуссии), анализе лабораторных исследований, измерении артериального давления и частоты сердечных сокращений. Все данные заносились в индивидуальную карту пациента [5].

Наибольшее значение в кинезитерапевтическом мероприятии имеет измерение двигательного ресурса женщин, для чего применяют мышечное тестирование на многофункциональных тренажерах, результаты которого записывают в личную карту пациента.

Определение боли проводилось с помощью вербальной описательной шкалы, которая позволяла определить индивидуальные болевые ощущения пациента во время эксперимента.

Первоначально производился сбор информации о состоянии здоровья пациента. Затем испытуемый выполнял специальный комплекс физических упражнений на многофункциональном тренажере.

Для улучшения дыхания при выполнении упражнений пациентки контрольной и экспериментальной группы были обучены диафрагмальному дыханию. Специальные упражнения, направленные на улучшение работы легких, приводят к росту количества поступающего кислорода в кровь.

Сделать естественный вдох носом таким образом, чтобы живот поднял руку, надува-

ясь вверх, без специальных усилий, но при этом выполнял функцию насоса, который, надуваясь, затягивает в себя воздух без усилия. Вдох должен выполняться естественно, выдох осуществляется через рот, через сжатые губы. Выдох делать желательным долгим, насколько это возможно в зоне комфорта. При выполнении выдоха обязательно знать следующие правила:

1) втягивание живота сопровождается усилением выталкивания воздуха в зоне комфорта;

2) выдох сопровождается втягиванием низа живота;

3) в конечной точке вдоха дыхание должно задерживаться на 2–3 секунды.

Освоив основу упражнения, испытуемый должен выполнять выдох со звуком «ха-а». Звук обязательно должен исходить из живота.

Это упражнение используется во всех комплексах, также оно является самостоятельным упражнением и применяется во всех случаях преодоления силовых нагрузок, эмоциональных напряжений и болевых порогов [6].

При любой стадии заболевания коленного сустава главным остается укрепление периартикулярных мышц бедра, для решения этой задачи была предложена ежедневная лечебная гимнастика, включающая в себя упражнения для тренировки периартикулярных мышц в медленном и среднем темпе. Все движения в обязательном порядке контролируются врачом и инструктором-методистом по кинезитерапии [7].

После того как пациент выполнил комплекс лечебной гимнастики, он отдыхает в течение 2–3 минут, затем приступает к выполнению оздоровительных упражнений, выполняемых на многофункциональных реабилитационных тренажерах.

На втором этапе упражнения были направлены на стимулирование функций сердечно-сосудистой системы и улучшение работы мышц плечевого пояса и всего организма в целом. Специальная задача данного этапа направлена на достижение нормативных значений силовой выносливости мышц ног [8].

На данном этапе в комплексе обезболивающих упражнений и лечебной гимнастике используют привычные, уже знакомые уп-

ражнения, однако увеличивают амплитуду движения и число повторов от 15 до 30 раз.

При выполнении пациентом второго этапа в программу добавляются упражнения для укрепления мышц пояса верхних конечностей и мышц туловища, выполняемых на узколокальных тренажерах.

Третий этап проводился в тренирующем двигательном режиме. Целью данного этапа является развитие резервных возможностей сердечно-сосудистой системы и дыхательной систем [9].

На третьем этапе кинезитерапии обезболивающие упражнения совершают с постоянным повышением амплитуды движения и числом повторений. Испытуемые контрольной группы занимались самостоятельно. Для женщин экспериментальной группы нами была разработана специальная методика физической реабилитации. Ранее всем женщинам был поставлен диагноз – остеоартроз коленного сустава III степени.

При проведении кинезитерапевтических мероприятий нами осуществлялся постоянный контроль частоты сердечных сокращений, артериального давления. Занятия проводились при постоянном врачебном контроле. Комплекс упражнений был направлен на увеличение активной мышечной деятельности, для чего необходимо стимулировать вегетативные функции, которые влияют на обмен веществ, развитие всех органов и систем [10].

В процессе проведения эксперимента нами были получены числовые данные, которые позволили выполнить анализ динамики подвижности коленного сустава, состояния отдельных мышечных групп, сердечно-сосудистой системы и дыхательной систем (табл. 1).

Анализ данных табл. 1 позволяет отметить, что в начале эксперимента среднее значение частот сердечных сокращений в обеих группах примерно равнялось 85 уд./мин, артериальное давление – 139/80 мм рт. ст. К моменту окончания экспериментального исследования ЧСС в экспериментальной группе снизилась в среднем до 80 уд./мин, а в контрольной группе практически не изменилась. АД в контрольной и экспериментальной группах находится в пределах нормы и составляет 139/90 мм рт. ст.

Таблица 1

## Динамика показателей ЧСС и АД женщин пожилого возраста

| № п/п                    | До начала эксперимента, февраль 2018 г. |                | После окончания эксперимента, май 2020 г. |                |
|--------------------------|-----------------------------------------|----------------|-------------------------------------------|----------------|
|                          | ЧСС, уд./мин                            | АД, мм рт. ст. | ЧСС, уд./мин                              | АД, мм рт. ст. |
| Контрольная группа       |                                         |                |                                           |                |
| 1                        | 86                                      | 139/80         | 84                                        | 130/80         |
| 2                        | 84                                      | 139/90         | 82                                        | 130/80         |
| 3                        | 86                                      | 139/90         | 86                                        | 138/90         |
| 4                        | 82                                      | 139/80         | 84                                        | 138/80         |
| 5                        | 84                                      | 139/88         | 82                                        | 130/80         |
| 6                        | 84                                      | 139/90         | 84                                        | 130/80         |
| 7                        | 86                                      | 140/90         | 86                                        | 139/90         |
| Среднее                  | 84,5                                    | 139/80         | 84,0                                      | 134/43         |
| Экспериментальная группа |                                         |                |                                           |                |
| 1                        | 86                                      | 139/90         | 80                                        | 130/80         |
| 2                        | 84                                      | 139/90         | 82                                        | 130/80         |
| 3                        | 86                                      | 139/90         | 80                                        | 138/90         |
| 4                        | 84                                      | 139/80         | 80                                        | 138/80         |
| 5                        | 84                                      | 139/88         | 80                                        | 130/80         |
| 6                        | 84                                      | 139/90         | 82                                        | 130/80         |
| 7                        | 84                                      | 140/90         | 82                                        | 139/90         |
| Среднее                  | 84,6                                    | 139/80         | 80,0                                      | 134/43         |

Если в начале эксперимента и в контрольной, и в экспериментальной группах уровень боли, по субъективным оценкам женщин, составил 7,7 балла, то к концу первого этапа отмечено снижение коэффициента субъективной оценки боли в контрольной группе до 6, а в экспериментальной – до 5,4 балла. Таким образом, субъективная оценка боли снизилась от уровня «очень сильная боль» до уровня «сильная боль».

В первом этапе для выявления слабых зон в мышцах нижних конечностей нами было проведено тестирование на многофункциональном реабилитационном тренажере МТБ. Результаты тестирования занесены в табл. 2.

Анализ данных, представленных в табл. 2, позволяет отметить высокую степень мышечной недостаточности в контрольной группе. Среднее значение до эксперимента при тестировании на МТБ левой и правой ногой составило 5,5 кг, что составляет 36 % от нормы. В конце первого этапа силовые показатели в контрольной группе выросли на 3,0 кг и составили 8,0 кг.

В экспериментальной группе данный показатель до начала эксперимента в среднем составил 5,8 кг – 36,6 %, в конце первого этапа можно увидеть увеличение силовых показателей мышц как левой ноги, так и правой.

Средние значения левой ногой повысились на 46 %, правой – 37 % от нормы (табл. 3).

Как видно из экспериментальных данных (табл. 3), если в начале эксперимента силовые показатели четырехглавой мышцы бедра у женщин экспериментальной группы в среднем составили 14 кг, то к окончанию первого этапа данный показатель увеличился до 21,6 кг, то есть возрос с 56 до 86,4 % от нормы. В контрольной группе отмечен рост силового показателя четырехглавой мышцы бедра с 13,2 кг (53 % от нормы) до 17,2 кг (68 % от нормы).

Анализ данных (табл. 4) позволяет отметить рост среднего значения силы приводящих мышц и в контрольной, и в экспериментальной группах. В экспериментальной группе данный показатель увеличился на 4,5 кг (с 10,6 до 15,1 кг), в контрольной группе рост составил 3,2 кг (с 9,6 до 12,8 кг).

Тестирование мышц нижних конечностей (табл. 4) в начале и конце I этапа позволяет отметить положительную динамику силовых показателей отводящих мышц бедра и для экспериментальной, и для контрольной групп. В течение первого этапа в экспериментальной группе данный показатель вырос на 3,6 кг (с 12,9 до 16,5 кг), то в контрольной группе он увеличился на 2,2 кг (с 13,6 до 15,8 кг).

Таблица 2

Функциональное тестирование мышц нижних конечностей на многофункциональном реабилитационном тренажере МТБ в I этапе кинезитерапии

| № п/п                            | Возраст, лет | Вес, кг | Начало I этапа<br>(февраль 2018 г.) |     | По окончании I этапа<br>(июнь 2018 г.) |      |
|----------------------------------|--------------|---------|-------------------------------------|-----|----------------------------------------|------|
| Упражнение «Бицепс бедра» на МТБ |              |         | Тестирование по одной ноге          |     |                                        |      |
|                                  |              |         | л                                   | п   | л                                      | п    |
| Контрольная группа               |              |         |                                     |     |                                        |      |
| 1                                | 65           | 77      | 5,0                                 | 5,0 | 7,5                                    | 7,5  |
| 2                                | 66           | 78      | 6,5                                 | 5,0 | 10,0                                   | 7,5  |
| 3                                | 66           | 76      | 5,0                                 | 7,0 | 7,5                                    | 10,0 |
| 4                                | 67           | 84      | 5,0                                 | 5,0 | 7,5                                    | 7,5  |
| 5                                | 65           | 82      | 5,5                                 | 5,0 | 6,5                                    | 6,5  |
| 6                                | 68           | 84      | 6,0                                 | 6,5 | 10,0                                   | 10,0 |
| 7                                | 67           | 82      | 5,5                                 | 5,0 | 7,5                                    | 7,5  |
| Среднее                          | –            | 80,0    | 5,5                                 | 5,5 | 8,0                                    | 8,0  |
| Экспериментальная группа         |              |         |                                     |     |                                        |      |
| 1                                | 66           | 78      | 5,5                                 | 5,5 | 12,0                                   | 12,0 |
| 2                                | 65           | 77      | 6,5                                 | 6,0 | 15,0                                   | 15,0 |
| 3                                | 65           | 78      | 5,0                                 | 5,5 | 12,5                                   | 12,5 |
| 4                                | 66           | 84      | 5,5                                 | 7,0 | 15,0                                   | 15,5 |
| 5                                | 68           | 82      | 5,0                                 | 5,0 | 10,0                                   | 10,0 |
| 6                                | 66           | 80      | 5,0                                 | 5,0 | 10,0                                   | 10,0 |
| 7                                | 65           | 82      | 7,0                                 | 7,5 | 12,5                                   | 12,5 |
| Среднее                          | –            | 80,0    | 5,6                                 | 5,9 | 12,4                                   | 11,0 |

Таблица 3

Функциональное тестирование мышц нижних конечностей на многофункциональном реабилитационном тренажере МТБ в I этапе кинезитерапии

| № п/п                                | Возраст, лет | Вес, кг | Начало I этапа (февраль 2018 г.) |      | По окончании I этапа (июнь 2018 г.) |      |
|--------------------------------------|--------------|---------|----------------------------------|------|-------------------------------------|------|
| Упражнение «Квадрицепс бедра» на МТБ |              |         | Тестирование по одной ноге       |      |                                     |      |
|                                      |              |         | л                                | п    | л                                   | п    |
| Контрольная группа                   |              |         |                                  |      |                                     |      |
| 1                                    | 65           | 77      | 12,0                             | 12,0 | 15,0                                | 15,0 |
| 2                                    | 66           | 78      | 12,5                             | 12,5 | 15,5                                | 15,5 |
| 3                                    | 66           | 76      | 10,0                             | 10,0 | 17,5                                | 17,5 |
| 4                                    | 67           | 84      | 15,0                             | 15,0 | 20,0                                | 20,0 |
| 5                                    | 65           | 82      | 15,0                             | 15,0 | 17,5                                | 17,5 |
| 6                                    | 68           | 84      | 15,5                             | 15,5 | 20,0                                | 20,0 |
| 7                                    | 67           | 82      | 12,5                             | 12,5 | 15,0                                | 15,0 |
| Среднее                              | –            | 80,0    | 13,0                             | 13,2 | 17,2                                | 17,2 |
| Экспериментальная группа             |              |         |                                  |      |                                     |      |
| 1                                    | 66           | 78      | 15,0                             | 15,0 | 20,0                                | 20,0 |
| 2                                    | 65           | 77      | 12,5                             | 12,5 | 22,0                                | 22,0 |
| 3                                    | 65           | 78      | 15,0                             | 15,0 | 21,5                                | 21,5 |
| 4                                    | 66           | 84      | 15,0                             | 15,0 | 25,0                                | 25,0 |
| 5                                    | 68           | 82      | 12,5                             | 12,5 | 20,0                                | 20,0 |
| 6                                    | 66           | 80      | 12,0                             | 12,0 | 20,0                                | 20,0 |
| 7                                    | 65           | 82      | 15,0                             | 15,0 | 22,5                                | 22,5 |
| Среднее                              | –            | 80,0    | 14,0                             | 14,0 | 21,6                                | 21,6 |

Таблица 4

Функциональное тестирование мышц нижних конечностей  
на тренажерах локального действия в I этапе кинезитерапии

| № п/п                    | Возраст, лет | Вес, кг | Упражнение<br>«Аддукция бедра» |       | % от нормы | Упражнение<br>«Абдукция бедра» |       | % от нормы |
|--------------------------|--------------|---------|--------------------------------|-------|------------|--------------------------------|-------|------------|
|                          |              |         | I этап                         |       |            | I этап                         |       |            |
|                          |              |         | до                             | после |            | до                             | после |            |
| Контрольная группа       |              |         |                                |       |            |                                |       |            |
| 1                        | 65           | 77      | 10,0                           | 12,5  | 40–48      | 15,0                           | 15,0  | 50–50      |
| 2                        | 66           | 78      | 10,0                           | 12,0  | 33–40      | 15,5                           | 15,5  | 44–44      |
| 3                        | 66           | 76      | 7,5                            | 10,0  | 30–40      | 12,5                           | 15,0  | 40–50      |
| 4                        | 67           | 84      | 10,0                           | 12,5  | 30–42      | 15,0                           | 17,5  | 43–50      |
| 5                        | 65           | 82      | 10,0                           | 15,0  | 33–50      | 15,0                           | 17,5  | 43–50      |
| 6                        | 68           | 84      | 7,5                            | 12,0  | 25–40      | 10,0                           | 12,5  | 29–36      |
| 7                        | 67           | 82      | 12,0                           | 15,5  | 40–52      | 12,0                           | 17,5  | 34–50      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 9,6                            | 12,8  | –          | 13,6                           | 15,8  | –          |
| Экспериментальная группа |              |         |                                |       |            |                                |       |            |
| 1                        | 66           | 78      | 10,0                           | 12,0  | 40–50      | 15,0                           | 15,0  | 50–50      |
| 2                        | 66           | 77      | 12,0                           | 15,5  | 40–52      | 15,0                           | 17,5  | 43–50      |
| 3                        | 65           | 78      | 10,0                           | 16,0  | 40–53      | 12,5                           | 16,5  | 36–47      |
| 4                        | 66           | 84      | 12,5                           | 15,5  | 42–52      | 12,5                           | 17,5  | 36–50      |
| 5                        | 68           | 82      | 7,5                            | 14,0  | 30–56      | 10,0                           | 15,0  | 30–50      |
| 6                        | 66           | 80      | 10,0                           | 15,5  | 40–62      | 12,5                           | 15,5  | 42–52      |
| 7                        | 65           | 82      | 12,5                           | 14,5  | 42–58      | 12,5                           | 18,5  | 36–53      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 10,6                           | 15,1  | –          | 12,9                           | 16,5  | –          |

Таблица 5

Функциональное тестирование мышц нижних конечностей  
на тренажерах локального действия во II этапе кинезитерапии

| № п/п                    | Возраст, лет | Вес, кг | Упражнение<br>«Бицепс бедра» |       | % от нормы | Упражнение<br>«Квадрицепс бедра» |       | % от нормы |
|--------------------------|--------------|---------|------------------------------|-------|------------|----------------------------------|-------|------------|
|                          |              |         | II цикл                      |       |            | II цикл                          |       |            |
|                          |              |         | до                           | после |            | до                               | после |            |
| Контрольная группа       |              |         |                              |       |            |                                  |       |            |
| 1                        | 65           | 77      | 10,0                         | 12,0  | 50–60      | 8,5                              | 10,0  | 34–40      |
| 2                        | 66           | 78      | 12,5                         | 15,0  | 50–60      | 11,0                             | 17,5  | 37–58      |
| 3                        | 66           | 76      | 10,0                         | 12,5  | 50–63      | 7,5                              | 16,5  | 30–66      |
| 4                        | 67           | 84      | 10,0                         | 12,5  | 40–50      | 9,0                              | 12,0  | 30–40      |
| 5                        | 65           | 82      | 10,0                         | 15,0  | 40–60      | 10                               | 12,5  | 33–42      |
| 6                        | 68           | 84      | 12,0                         | 17,5  | 48–70      | 12,0                             | 15,0  | 40–50      |
| 7                        | 67           | 82      | 10,0                         | 15,0  | 40–60      | 6,0                              | 12,0  | 20–40      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 10,6                         | 14,2  | –          | 9,0                              | 13,6  | –          |
| Экспериментальная группа |              |         |                              |       |            |                                  |       |            |
| 1                        | 66           | 78      | 10,0                         | 15,5  | 50–75      | 10,0                             | 17,5  | 40–70      |
| 2                        | 66           | 77      | 7,5                          | 16,5  | 36–66      | 10,0                             | 15,5  | 33–50      |
| 3                        | 65           | 78      | 10,0                         | 18,5  | 40–74      | 12,0                             | 20,5  | 40–68      |
| 4                        | 66           | 84      | 10,0                         | 17,5  | 40–70      | 10,0                             | 19,5  | 33–65      |
| 5                        | 68           | 82      | 7,5                          | 15,5  | 38–78      | 10,0                             | 20,0  | 40–80      |
| 6                        | 66           | 80      | 7,5                          | 15,0  | 40–75      | 8,5                              | 16,5  | 34–66      |
| 7                        | 65           | 82      | 12,5                         | 19,0  | 50–76      | 10,0                             | 20,5  | 33–68      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 9,3                          | 16,8  | –          | 10,0                             | 18,6  | –          |

В течение II этапа (табл. 5) сила мышц сгибателей голени возросла в обеих группах. Для мышц-разгибателей голени в экспериментальной группе сила мышц в среднем увеличилась в 1,86 раза (с 10 до 18,6 кг), в контрольной – в 1,51 раза (с 9 до 13,6 кг). В контрольной группе сила мышц-сгибателей голени возросла на 3,6 кг (с 10,6 до 14,2 кг), в экспериментальной – на 7,5 кг (с 9,3 до 16,8 кг).

Анализ даны табл. 6 позволят отметить рост значения силового показателя приводящих бедро мышц и в контрольной, и в экспериментальной группах. Так, в контрольной группе данный показатель увеличился с 9,0 до 11,3 кг, что соответствует 73 % от нормы, а в экспериментальной группе – с 9,0 до 13,0 кг и составил 87 % от нормы. В течение II этапа кинезитерапии сила мышц, отводящих бедро, в экспериментальной группе возросла с 14 до 19 кг (табл. 6), что соответствует 76 % от нормы. В контрольной группе данный показатель увеличился на 2,7 кг (с 13,2 до 15,9 кг).

Силовые показатели бицепса бедра в экспериментальной группе в течение третьего этапа увеличились на 2,3 кг (с 17,5 до 19,8 кг), а в контрольной группе – на 2 кг (с 16 до 18 кг). Для квадрицепса бедра рост силового показателя в экспериментальной группе составил 3,3 кг и достиг 22,7 кг, а в контрольной группе – 2,5 кг (табл. 7).

В третьем этапе (табл. 8) был отмечен значительный рост силы мышц аддукторов бедра. В экспериментальной группе данный показатель увеличился на 7,7 кг (с 15,2 до 22,9 кг), в контрольной группе – на 4,8 кг. При выполнении упражнения «Аддукция бедра» рост среднего показателя в контрольной группе составил 7,4 кг, а в экспериментальной – 12,2 кг. Таким образом, в экспериментальной группе наблюдаются более высокие темпы роста (в 1,6 раза) силовых показателей мышц аддукторов и мышц абдукторов бедра.

Таблица 6

Функциональное тестирование мышц нижних конечностей на многофункциональных реабилитационных тренажерах МТБ во II этапе кинезитерапии

| № п/п                    | Возраст, лет | Вес, кг | Упражнение<br>«Аддукция бедра» |       | % от нормы | Упражнение<br>«Абдукция бедра» |       | % от нормы |
|--------------------------|--------------|---------|--------------------------------|-------|------------|--------------------------------|-------|------------|
|                          |              |         | II цикл                        |       |            | II цикл                        |       |            |
|                          |              |         | до                             | после |            | до                             | после |            |
| Контрольная группа       |              |         |                                |       |            |                                |       |            |
| 1                        | 65           | 77      | 7,5                            | 10,0  | 50–60      | 12,5                           | 15,0  | 63–75      |
| 2                        | 66           | 78      | 10,0                           | 12,0  | 50–60      | 15,5                           | 17,0  | 62–68      |
| 3                        | 66           | 76      | 7,5                            | 10,5  | 50–63      | 12,5                           | 15,0  | 63–75      |
| 4                        | 67           | 84      | 10,0                           | 12,0  | 40–50      | 15,0                           | 17,0  | 60–68      |
| 5                        | 65           | 82      | 10,0                           | 12,0  | 40–60      | 15,0                           | 17,0  | 60–68      |
| 6                        | 68           | 84      | 7,5                            | 10,5  | 48–70      | 10,0                           | 15,0  | 40–60      |
| 7                        | 67           | 82      | 10,5                           | 12,0  | 40–60      | 12,0                           | 15,0  | 48–60      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 9,0                            | 11,3  | –          | 13,2                           | 15,9  | –          |
| Экспериментальная группа |              |         |                                |       |            |                                |       |            |
| 1                        | 66           | 78      | 7,5                            | 12,5  | 62–83      | 12,5                           | 18,5  | 63–93      |
| 2                        | 66           | 77      | 10,0                           | 14,0  | 67–93      | 15,0                           | 22,0  | 60–88      |
| 3                        | 65           | 78      | 10,0                           | 14,5  | 67–96      | 15,0                           | 22,5  | 60–90      |
| 4                        | 66           | 84      | 10,0                           | 14,0  | 67–93      | 15,5                           | 20,0  | 62–80      |
| 5                        | 68           | 82      | 7,0                            | 12,5  | 63–70      | 12,0                           | 15,5  | 60–78      |
| 6                        | 66           | 80      | 6,5                            | 11,5  | 54–96      | 12,5                           | 15,0  | 63–75      |
| 7                        | 65           | 82      | 10,0                           | 12,0  | 67–80      | 15,0                           | 20,0  | 60–80      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 9,0                            | 13,0  | –          | 14,0                           | 19,0  | –          |

Таблица 7

Функциональное тестирование мышц нижних конечностей  
на тренажерах локального действия в III цикле кинезитерапии

| № п/п                    | Возраст, лет | Вес, кг | Упражнение<br>«Бицепс бедра» |       | % от нормы | Упражнение<br>«Квадрицепс бедра» |       | % от нормы |
|--------------------------|--------------|---------|------------------------------|-------|------------|----------------------------------|-------|------------|
|                          |              |         | III цикл                     |       |            | III цикл                         |       |            |
|                          |              |         | до                           | после |            | до                               | после |            |
| Контрольная группа       |              |         |                              |       |            |                                  |       |            |
| 1                        | 65           | 77      | 15,0                         | 17,5  | 75–88      | 15,0                             | 17,5  | 60–70      |
| 2                        | 66           | 78      | 17,0                         | 18,0  | 68–72      | 17,5                             | 19,5  | 58–65      |
| 3                        | 66           | 76      | 15,5                         | 17,0  | 78–85      | 16,5                             | 17,0  | 66–68      |
| 4                        | 67           | 84      | 17,5                         | 18,5  | 70–74      | 17,0                             | 22,0  | 57–73      |
| 5                        | 65           | 82      | 15,0                         | 17,5  | 60–70      | 18,0                             | 20,0  | 60–67      |
| 6                        | 68           | 84      | 17,5                         | 20,2  | 70–81      | 19,5                             | 21,0  | 65–70      |
| 7                        | 67           | 82      | 15,0                         | 17,5  | 60–68      | 12,0                             | 15,5  | 40–52      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 16,0                         | 18,0  | –          | 16,5                             | 19,0  | –          |
| Экспериментальная группа |              |         |                              |       |            |                                  |       |            |
| 1                        | 66           | 78      | 17,5                         | 20,0  | 87–88      | 17,5                             | 20,5  | 70–82      |
| 2                        | 66           | 77      | 12,5                         | 18,0  | 50–72      | 21,0                             | 24,0  | 70–80      |
| 3                        | 65           | 78      | 20,0                         | 22,0  | 80–88      | 20,5                             | 25,0  | 68–83      |
| 4                        | 66           | 84      | 17,5                         | 20,0  | 70–80      | 20,0                             | 25,0  | 67–75      |
| 5                        | 68           | 82      | 17,0                         | 18,5  | 85–93      | 20,0                             | 20,0  | 80–80      |
| 6                        | 66           | 80      | 17,0                         | 18,0  | 85–90      | 16,5                             | 20,0  | 66–80      |
| 7                        | 65           | 82      | 20,0                         | 22,0  | 80–88      | 20,5                             | 25,0  | 68–75      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 17,5                         | 19,8  | –          | 19,4                             | 22,7  | –          |

Таблица 8

Функциональное тестирование мышц нижних конечностей  
на тренажерах локального действия в III цикле кинезитерапии

| № п/п                    | Возраст, лет | Вес, кг | Упражнение<br>«Аддукция бедра» |       | % от нормы | Упражнение<br>«Абдукция бедра» |       | % от нормы |
|--------------------------|--------------|---------|--------------------------------|-------|------------|--------------------------------|-------|------------|
|                          |              |         | III цикл                       |       |            | III цикл                       |       |            |
|                          |              |         | до                             | после |            | до                             | после |            |
| Контрольная группа       |              |         |                                |       |            |                                |       |            |
| 1                        | 65           | 77      | 12,5                           | 15,0  | 50–60      | 15,0                           | 20,2  | 50–67      |
| 2                        | 66           | 78      | 12,0                           | 17,0  | 40–57      | 15,5                           | 22,0  | 44–63      |
| 3                        | 66           | 76      | 10,0                           | 15,5  | 40–62      | 15,0                           | 22,5  | 50–64      |
| 4                        | 67           | 84      | 12,5                           | 17,0  | 42–57      | 17,5                           | 24,0  | 50–68      |
| 5                        | 65           | 82      | 15,0                           | 20,0  | 50–67      | 17,5                           | 25,0  | 50–71      |
| 6                        | 68           | 84      | 12,0                           | 18,5  | 40–61      | 12,5                           | 23,5  | 36–67      |
| 7                        | 67           | 82      | 15,5                           | 20,5  | 52–68      | 17,5                           | 25,5  | 50–73      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 12,8                           | 17,6  | –          | 15,8                           | 23,2  | –          |
| Экспериментальная группа |              |         |                                |       |            |                                |       |            |
| 1                        | 66           | 78      | 12,5                           | 20,0  | 50–80      | 15,0                           | 25,0  | 50–83      |
| 2                        | 66           | 77      | 15,5                           | 22,5  | 52–75      | 17,5                           | 30,0  | 50–86      |
| 3                        | 65           | 78      | 16,0                           | 25,0  | 53–83      | 16,5                           | 32,0  | 47–91      |
| 4                        | 66           | 84      | 15,5                           | 25,0  | 52–83      | 17,5                           | 34,0  | 50–97      |
| 5                        | 68           | 82      | 14,0                           | 20,0  | 56–80      | 15,0                           | 25,0  | 50–83      |
| 6                        | 66           | 80      | 15,5                           | 22,5  | 62–90      | 15,5                           | 25,0  | 52–83      |
| 7                        | 65           | 82      | 17,5                           | 25,0  | 58–83      | 18,5                           | 30,0  | 53–86      |
| Среднее                  | –            | 80,0    | 15,2                           | 22,9  | –          | 16,5                           | 28,7  | –          |

Таблица 9

## Динамика изменения объема движений в коленном суставе

| № п/п                    | Норма 1350–1500                   |                                  |
|--------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
|                          | До эксперимента (февраль 2018 г.) | После эксперимента (май 2020 г.) |
| Контрольная группа       |                                   |                                  |
| 1                        | 45 ± 2                            | 70 ± 2                           |
| 2                        | 70 ± 2                            | 90 ± 2                           |
| 3                        | 70 ± 2                            | 110 ± 2                          |
| 4                        | 45 ± 2                            | 90 ± 2                           |
| 5                        | 70 ± 2                            | 90 ± 2                           |
| 6                        | 45 ± 2                            | 90 ± 2                           |
| 7                        | 70 ± 2                            | 90 ± 2                           |
| Среднее                  | 59 ± 2                            | 90 ± 2                           |
| Экспериментальная группа |                                   |                                  |
| 1                        | 70 ± 2                            | 130 ± 2                          |
| 2                        | 45 ± 2                            | 110 ± 2                          |
| 3                        | 70 ± 2                            | 116 ± 2                          |
| 4                        | 70 ± 2                            | 120 ± 2                          |
| 5                        | 45 ± 2                            | 116 ± 2                          |
| 6                        | 70 ± 2                            | 120 ± 2                          |
| 7                        | 70 ± 2                            | 130 ± 2                          |
| Среднее                  | 63 ± 2                            | 120 ± 2                          |

Анализ данных из табл. 9 показывает низкую амплитуду активных и пассивных движений в больном суставе (59° – в контрольной и 63° – в экспериментальной группах). За период экспериментальных исследований отмечена положительная динамика

угла сгибания. Так, в экспериментальной группе угол сгибания увеличился на 57°, а в контрольной – на 31°. Необходимо отметить более (почти в 2 раза) высокие темпы роста угла сгибания в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

## Список литературы

1. Балабанова Р.М. Остеоартроз или Остеоартрит? Современное представление о болезни и ее лечении // Современная ревматология. 2013. № 3. С. 67-70.
2. Белова Н.А. Руководство по реабилитации больных с двигательными нарушениями. М.: Антидор, 1998. 644 с.
3. Бубновский С.М. Адаптивная физкультура с основами кинезитерапии. М.: Астрей-центр, 2014. 250 с.
4. Мукина Е.Ю. Современные методы физической реабилитации при заболеваниях опорно-двигательного аппарата. Тамбов, 2011. 36 с.
5. Пирогова Е.А., Иващенко Л.Я., Страпко Н.П. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. Киев: Здоровье, 1986. 152 с.
6. Бененсон Е.В. Программа диагностического поиска при диффузных заболеваниях соединительной ткани // Клиническая ревматология. 1994. № 1. С. 12-16.
7. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. М.: Медицина, 1997. 236 с.
8. Бубновский С.М. Теория и методика кинезитерапии. М., 1998. 56 с.
9. Мукина Е.Ю. Физическая рекреация как средство социально-педагогической реабилитации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 7. С. 152-158.
10. Бубновский С.М. Остеохондроз – не приговор! М.: Эксмо-Пресс, 2017. 192 с.

## References

1. Balabanova R.M. Osteoarthroz ili Osteoarthritis? Sovremennoye predstavleniye o bolezni i eye lechenii [Osteoarthrosis or Osteoarthritis? Modern understanding of the disease and its treatment]. *Sovremennaya revmatologiya – Modern Rheumatology*, 2013, no. 3, pp. 67-70. (In Russian).

2. Belova N.A. *Rukovodstvo po reabilitatsii bol'nykh s dvigatel'nymi narusheniyami* [Guidelines for the Rehabilitation of Patients with Movement Disorders]. Moscow, Antidor Publ., 1998, 644 p. (In Russian).
3. Bubnovskiy S.M. *Adaptivnaya fizkul'tura s osnovami kineziterapii* [Adaptive Physical Education with the Basics of Kinesitherapy]. Moscow, Astreya-tsentrl Publ., 2014, 250 p. (In Russian).
4. Mukina E.Y. *Sovremennyye metody fizicheskoy reabilitatsii pri zabolevaniyakh oporno-dvigatel'nogo apparata* [Modern Methods of Physical Rehabilitation in Diseases of the Musculoskeletal System]. Tambov, 2011, 36 p. (In Russian).
5. Pirogova E.A., Ivashchenko L.Y., Strapko N.P. *Vliyaniye fizicheskikh uprazhneniy na rabotosposobnost' i zdorov'ye cheloveka* [Influence of Physical Exercises on Working Capacity and Human Health]. Kiev, Zdorov'ye Publ., 1986, 152 p. (In Russian).
6. Benenson E.V. Programma diagnosticheskogo poiska pri diffuznykh zabolevaniyakh soyedinitel'noy tkani [The program of diagnostic search for diffuse connective tissue diseases]. *Klinicheskaya revmatologiya* [Clinical Rheumatology], 1994, no. 1, pp. 12-16. (In Russian).
7. Bayevskiy R.M., Berseneva A.P. *Otsenka adaptatsionnykh vozmozhnostey organizma i risk razvitiya zabolevaniy* [Assessment of the adaptive capabilities of the organism and the risk of developing diseases]. Moscow, Meditsina Publ., 1997, 236 p. (In Russian).
8. Bubnovskiy S.M. *Teoriya i metodika kineziterapii* [Theory and Technique of Kinesitherapy]. Moscow, 1998, 56 p. (In Russian).
9. Mukina E.Y. Fizicheskaya rekreatsiya kak sredstvo sotsial'no-pedagogicheskoy reabilitatsii [Physical recreation as a mean of social and educational rehabilitation]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2014, no. 7, pp. 152-158. (In Russian).
10. Bubnovskiy S.M. *Osteokhondroz – ne prigovor!* [Osteochondrosis is not a Sentence!]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2017, 192 p. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Мукина Екатерина Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, зам. декана по научной работе факультета физической культуры и спорта. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mukinaeu@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>

**Савельев Артем Валентинович**, кандидат экономических наук, доцент, декан факультета физической культуры и спорта. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tema.save@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9807-6545>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Мукина Екатерина Юрьевна  
E-mail: mukinaeu@mail.ru

Поступила в редакцию 09.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 07.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

#### Information about the authors

**Ekaterina Y. Mukina**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Dean for Research of Faculty of Physical Education and Sports. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mukinaeu@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>

**Artem V. Savelyev**, Candidate of Economics, Associate Professor, Dean of Physical Education and Sports Faculty. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: tema.save@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9807-6545>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Ekaterina Y. Mukina  
E-mail: mukinaeu@mail.ru

Received 9 September 2020  
Reviewed 7 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-125-130  
УДК 028

## Поддержка чтения как направление социокультурной деятельности

**Наталья Александровна СТЕФАНОВСКАЯ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>, e-mail: stefan1966@mail.ru

## Reading support as a direction of sociocultural activity

**Natalia A. STEFANOVSKAYA**

Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>, e-mail: stefan1966@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрена проблема поддержки чтения как одного из актуальных направлений социокультурной деятельности. Обоснована необходимость специальных мер по поддержке чтения в связи с нарастанием тенденций визуализации и геймификации культурной среды, снижением интереса к чтению. Поддержка чтения определена как система государственных, общественных и частных инициатив по повышению ценностного статуса чтения, стимулированию читательской активности, развитию читательской компетентности всех групп населения. Проанализирован российский и зарубежный опыт государственной поддержки чтения, включающий издание законодательных актов, принятие специальных программ, создание межведомственных координационных структур. Показано, что на государственном уровне чтение рассматривается в контексте функциональной грамотности населения как ресурса экономического роста, позволяющего гражданам активно участвовать в жизни государства. Прослежена история развития общественных инициатив в России – от создания частных типографий до деятельности современных ассоциаций и фондов. Выделены как особая форма – региональные Центры чтения. Сделаны выводы о перспективности привлечения волонтеров к реализации проектов по повышению доступности книг и чтения для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что в настоящее время поддержка чтения приобретает системный характер и реализуется на базе социального партнерства библиотечных, культурно-досуговых, образовательных учреждений и общественных объединений.

**Ключевые слова:** социокультурная деятельность; чтение; программы поддержки чтения; функциональная грамотность; центры чтения; волонтеры

**Для цитирования:** Стефановская Н.А. Поддержка чтения как направление социокультурной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 125-130. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-125-130

**Abstract.** We consider the problem of reading support as one of the most relevant areas of sociocultural activity. The need for special measures to support reading is justified in connection with the growing trends in visualization and gamification of the cultural environment, and a decrease in interest in reading. Reading support is defined as a system of state, public and private initiatives to increase the value status of reading, stimulate reading activity, and develop the reading competence of all population groups. We analyze the Russian and foreign experience of state support for reading, including the publication of legislative acts, the adoption of special programs, and the creation of interdepartmental coordination structures. It is shown that at the state level, reading is considered in the context of functional literacy of the population as a resource for economic growth that allows citizens to actively participate in the life of the state. The history of develop-

ment of public initiatives in Russia is traced – from the creation of private typographies to the activities of modern associations and foundations. Regional Reading Centers are highlighted as a special form. Conclusions are drawn about the prospects of attracting volunteers to implement projects to increase the availability of books and reading for people with disabilities. It is shown that currently reading support is becoming systematic and is implemented on the basis of social partnership of library, cultural and leisure, educational institutions and public associations.

**Keywords:** sociocultural activity; reading; reading support programs; functional literacy; reading centers; volunteers

**For citation:** Stefanovskaya N.A. Podderzhka chteniya kak napravleniye sotsiokul'turnoy deyatel'nosti [Reading support as a direction of sociocultural activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 125-130. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-125-130 (In Russian, Abstr. in Engl.)

## ВВЕДЕНИЕ

В современном социокультурном пространстве происходит ряд трансформаций, влияющих на читательскую культуру, отношение к чтению. Нарастает тенденция визуализации и геймификации культурной среды, визуальные образы, как традиционные (кино, телевидение), так и инновационные (инфографика, видеохостинги в Интернете), вариативность и многообразие доступных игровых пространств снижают степень интереса к книге и чтению как более сложному интеллектуальному занятию. Кроме этого, сама книга также подверглась процессам визуализации, к которым можно отнести экранизации, буктрейлеры, перевод литературных произведений в «комиксы». Ю.В. Щербинина даже характеризует современность как «время библиоскопов», говоря о том, что нынешнее поколение – «это поколение имитаторов, которые активно пользуются книгами, то и дело обращаются к ним, любят рассматривать, хотят обсуждать, но гораздо реже... читают» [1, с. 5].

Интенсивное развитие информационных и цифровых технологий способствует развитию нового формата книги – созданию ее электронного аналога, цифровой копии, а зачастую и изначально «сетевого произведения», взаимодействие с которым также строится по иным стратегиям, чем традиционное чтение.

В связи с этим растет актуальность использования различных форм социокультурной деятельности для поддержания статуса чтения, раскрытия его потенциала как средства освоения социального опыта и собственного духовно-интеллектуального развития.

## ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ЧТЕНИЯ

Терминологический стандарт по библиотечно-информационному обслуживанию определяет поддержку чтения как «повышение статуса чтения, создание мотивации к чтению, содействие развитию у пользователей информационной грамотности и компетентности, читательской активности посредством библиотечно-информационного обслуживания»<sup>1</sup>. Данное определение ограничивает эту деятельность только сферой библиотечного дела как социокультурного института. Но, на наш взгляд, более правомерно рассматривать поддержку чтения гораздо шире – как систему государственных, общественных и частных инициатив и действий в социокультурной сфере, направленных на повышение ценностного статуса чтения, сохранение, возрождение, стимулирование и развитие интереса к чтению и активной читательской деятельности, читательской компетентности всех слоев населения.

Известный российский исследователь проблем чтения Ю.П. Мелентьева считает, что поддержка чтения включает материальный и моральный аспекты. Материальный связан с организацией действий, требующих материальных затрат и способствующих распространению, повышению доступности чтения. Второй аспект связан с формированием и поддержкой общественного мнения о ценности чтения, о его роли в жизни личности [2, с. 169]. При организации социально-культурной деятельности по поддержке чтения, безусловно,

<sup>1</sup> ГОСТ Р 7.0.103–2018. Библиотечно-информационное обслуживание. Термины и определения. М.: Стандартинформ, 2018. IV. С. 4.

должны присутствовать оба названных аспекта – и продвижение в широкие слои самого чтения как формы досуга, и повышение его престижа, формирование позитивного, привлекательного, социального образа «человека читающего», создание «моды на чтение».

Поддержка чтения реализуется по нескольким основным направлениям: создание, укрепление и развитие системы институциональных структур, обеспечивающих чтение (книгоиздание и книготорговля, библиотеки и культурно-просветительские учреждения, образовательные учреждения), продвижение, социальная реклама и популяризация чтения в различных слоях населения, профессиональная подготовка специалистов по продвижению чтения, научно-методическое обеспечение поддержки чтения.

Наиболее эффективно поддержка чтения осуществляется при сочетании государственных и общественных инициатив: с одной стороны, разрабатываются государственные программы поддержки чтения, а с другой – создаются и активно действуют общественные просветительские структуры, разнообразные фонды и общества чтения. Важную роль, как показывает история, играют и частные инициативы отдельных просветителей, меценатов, деятелей культуры.

Поддержка чтения, как аспект социокультурной деятельности, актуальна не только в России, но и в других странах. Побуждающим импульсом к ее развитию становятся кризисные явления в сфере чтения, такие как высокий уровень неграмотности, в том числе «вторичной» или функциональной нева, снижение доли читающих, сужение сферы чтения, утрата широкими слоями населения навыков систематического чтения, обеднение круга чтения подрастающего поколения, падение престижа чтения и распространение негативных социальных стереотипов читателя и др. [3, с. 26-28].

Анализ современной практики показывает, что государственные меры реализуются в различных формах. Это может быть принятие законодательных актов. Так, парламентом Японии в 2001 г. принят «Закон о продвижении читательской деятельности детей», который определяет обязанности государства, органов местного самоуправления, предпринимателей и лиц, осуществляющих заботу о детях по созданию стимулирующих ус-

ловий, формированию такого социального окружения, в котором «дети могли бы по своему желанию, пользуясь всеми благоприятными случаями, повсюду осуществлять читательскую деятельность» [4, с. 208].

На уровне правительственных органов разрабатываются и принимаются комплексные национальные и региональные программы, стратегии, планы поддержки чтения как населения в целом, так и отдельных групп, прежде всего, детей как будущего «читающей нации». Это направление активно реализуется в таких странах, как Великобритания, Франция, Нидерланды, Китай и др. Акцент в них часто сделан на роли чтения в контексте экономического развития страны, поэтому приоритетными становятся поддержка функциональной грамотности и мультимодальной грамотности. Первый вид подразумевает «способность читать на уровне, который позволяет гражданину развиваться и функционировать в обществе, в школе, на рабочем месте. Второй – возможность использовать навыки чтения для того, чтобы производить, понимать, интерпретировать и критически оценивать письменную информацию для «цифрового участия» гражданина в обществе и принятия обоснованных решений, касающихся финансов, здравоохранения и т. д.» [5, с. 46].

В России предложение о разработке национальной программы впервые было выдвинуто участниками Первого Всероссийского конгресса в поддержку чтения в 2001 г., но в тот момент идея не получила поддержки правительства. Первый опыт принятия Национальной программы поддержки и развития чтения был реализован на уровне Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям РФ в 2006 г. В 2017 г. распоряжением Председателя Правительства РФ утверждена «Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации». В ней выделены базовые принципы, цели, задачи, основные направления формирования программы поддержки детского и юношеского чтения. Основная цель программы определена как «повышение статуса чтения, читательской активности и качества чтения, развитие культурной и читательской компетенции детей и юношества» [6, с. 163].

В последние годы региональными органами власти также стали приниматься программы, направленные на поддержку чтения

(Челябинская, Свердловская, Нижегородская области, Республика Бурятия и др.)<sup>2</sup>. Часть из них имеет краткосрочный характер и заново принимается каждые 2–3 года, часть воплощает долгосрочные стратегии на пять и более лет. В этих программах учитывается специфика региональной ситуации и делается акцент на наиболее важных для региона проблемах, таких как сохранение интереса к чтению национальной литературы (например: коми, бурятской), книг писателей-земляков; продвижение чтения в сельских территориях; приобщение к чтению детей и др. Реализация таких программ опирается на социальное партнерство библиотек как основных институтов продвижения чтения, писательских организаций, культурно-досуговых и творческих центров, образовательных организаций, региональных средств массовой информации.

Еще одной формой является объявление на государственном или международном уровне тематических годов книги, чтения, литературы. Так, 1972 г. был объявлен ЮНЕСКО Международным годом книги [7], парламент Японии объявил 2000 г. Национальным годом детского чтения, правительство Великобритании уже дважды объявляло Национальный год книги [4; 5], в России 2015 г. был объявлен Указом Президента Российской Федерации Годом литературы.

Создаются и специальные межведомственные органы, координирующие деятельность по поддержке чтения. Например, в России после проведения Года литературы его оргкомитет в 2016 г. был преобразован распоряжением Правительства РФ в постоянно действующий Организационный комитет по поддержке литературы, книгоиздания и чтения в Российской Федерации под руководством С.Е. Нарышкина. При поддержке государственных структур организуются различные статусные мероприятия – профильные фестивали, ярмарки, книжные салоны, конкурсы, но они, скорее, направлены на консолидацию и поддержку специалистов в области чтения. Так, в России все большую популярность приобретают ежегодно проводимый с 2015 г. книжный фестиваль «Красная площадь» (г. Москва) и Всероссийский

конкурс «Самый читающий регион» среди субъектов Российской Федерации.

Общественные инициативы по поддержке чтения реализуются в деятельности инициативных некоммерческих организаций, фондов, ассоциаций. На международном уровне в настоящее время действуют две крупнейшие общественные организации, целенаправленно занимающиеся вопросами поддержки чтения: 1 – Международная ассоциация грамотности (International Literacy Association), до недавнего времени носившая название «Международная ассоциация чтения», создана в 1956 г. и имеет отделения более чем в 120 странах, в России ее представляет Русская ассоциация чтения; 2 – Федерация Европейских ассоциаций грамотности (Federation of European Literacy Association), которая с 2008 г. объединила национальные ассоциации чтения, созданные в европейских странах.

#### ОБЩЕСТВЕННЫЕ ИНИЦИАТИВЫ ПОДДЕРЖКИ ЧТЕНИЯ В РОССИИ

В России опыт общественной и частной поддержки чтения имеет давние традиции. Во второй половине XVIII века с разрешения государства (Указ Екатерины II «О вольных типографиях» 1783 г.) стали возникать частные типографии, способствовавшие распространению чтения; в середине XIX века на средства благотворительных и просветительских обществ открывались народные бесплатные библиотеки; в 1856 г. было создано Акционерное общество распространения чтения в России, которое ставило задачу «приучения к чтению широких слоев народа»; в конце XIX – начале XX века в губерниях стали создаваться общества по устройству народных чтений; известный издатель Ф.Ф. Павленков завещал свое состояние на открытие бесплатных библиотек для народа [2, с. 170-171].

На современном этапе общественные инициативы по поддержке чтения развивают Российский книжный союз, межрегиональная некоммерческая общественная организация «Русская ассоциация чтения». Поддержка чтения также является приоритетом в деятельности Межрегиональной общественной организации «Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества». Ядро деятельности Центра составляет участие в разработ-

<sup>2</sup> Документы в поддержку чтения // Российская национальная библиотека: официальный сайт. 2020. URL: <http://nlr.ru/prof/reader/metodsovet/dokumenty-v-podderzhku-chteniya> (дата обращения: 06.08.2020).

ке концептуальных документов в поддержку чтения, в частности, участие в разработке национальных программ (2006, 2017 гг.), а также научно-методическое и информационно-аналитическое обеспечение этой деятельности – организация всероссийских и межрегиональных конференций, «круглых столов», тренингов, научных исследований; публикация и распространение научно-методических материалов по поддержке и продвижению чтения. Различные проекты по продвижению чтения Центром реализованы уже в 65 регионах России.

Большой вклад в поддержку чтения вносит некоммерческий фонд «Пушкинская библиотека», реализующий специальную программу «Чтение» с 2001 г. Основные направления деятельности Фонда: создание сети региональных центров чтения, участие в подготовке и проведении крупных региональных книжных и читательских фестивалей, ярмарок, праздников, конкурсов, проектов; организация конференций и форумов, призванных привлечь внимание общественности к проблемам чтения; создание и поддержка информационного портала «Чтение 21» (<http://chtenie-21.ru/>). По инициативе и при поддержке Фонда в начале 2000-х гг. в регионах России было создано около 30 Центров чтения в различных организационных формах – как самостоятельных общественных или межведомственных структур, так и подразделений библиотек. Эти центры стали организующим началом социокультурной просветительской деятельности по продвижению чтения среди населения, по обеспечению культурного досуга. Они используют различные формы популяризации чтения: выставки литературы, литературно-художественные вернисажи, вечера, встречи с авторами, творческие лаборатории, презентации новых книг, публичные акции, флешмобы, праздники книги и др. [8, с. 167-168]. Среди основных направлений их активности можно выделить следующие:

- кумуляция информационных ресурсов, посвященных проблемам чтения, значимым событиям в сфере книжной культуры,

литературному процессу на российском и региональном уровне;

- разработка и реализация проектов популяризации чтения, стимулирования интереса к книге;

- изучение читательских характеристик, особенностей чтения и отношения к нему различных групп населения.

В последние несколько лет в деятельность по продвижению чтения стали активно включаться волонтеры. Они помогают проведению массовых акций, обеспечению доступности чтения и книг для маломобильных групп населения, лиц с ограниченными возможностями (проекты по доставке книг из библиотек на дом, созданию и озвучиванию аудиокниг для людей с проблемами зрения и др.). В качестве примера приведем волонтерскую программу «Сделаем книгу доступной для незрячих», инициированную электронно-библиотечной системой «Лань». Волонтерами проведена техническая работа по разметке текстов и подготовке для озвучивания и последующего размещения в электронной библиотеке уже более 5000 книг.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показывает опыт различных стран, несмотря на культурный прогресс общества поддержка и продвижение чтения остаются актуальным направлением социокультурной деятельности даже в экономически и культурно развитых странах. Популяризация чтения осуществляется как в рамках государственной политики, деятельности институциональных структур (библиотеки, культурно-досуговые, образовательные учреждения), так и в общественных гражданских инициативах. На современном этапе эта деятельность приобретает системный характер, что отражается в комплексных программах поддержки и развития чтения. Гражданские инициативы в этом направлении социокультурной деятельности направлены преимущественно на проведение массовых акций, вовлечение в читательскую деятельность малочитающих групп населения и расширение доступа к чтению лиц с ограниченными возможностями.

## Список литературы

1. Щербинина Ю.В. Время библиоскопов: современность в зеркале книжной культуры. М.: Форум; Нелит, 2016. 416 с.

2. Мелентьева Ю.П. Общая теория чтения. М.: Наука, 2015. 230 с.
3. Национальная программа поддержки и развития чтения и методические рекомендации по ее реализации / сост.: Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. М.: Межрегион. центр библиотечного сотрудничества, 2009. 480 с.
4. Чудинова В.П., Чудинова К.О. Национальная политика поддержки чтения подрастающего поколения в Японии // Поддержка и развитие чтения: тенденции и проблемы: сб. ст. М.: Межрегион. центр библиотечного сотрудничества, 2011. С. 199-213.
5. Чудинова В.П. Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран // Университетская книга. 2017. № 3. С. 44-49.
6. Иванова Г.А. Поддержка и развитие детского и юношеского чтения как приоритетное направление библиотечной педагогики // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 6 (80). С. 162-167.
7. Стулова С.С. Популяризация и развитие чтения: опыт ЮНЕСКО // Читающий мир и мир чтения: сб. ст. М.: Рудомино, 2003. С. 179-187.
8. Ялышева В.В. Центры чтения при библиотеках: организационно-методические и исследовательские аспекты // Чтение в системе социокультурного развития личности: сб. ст. М.: Рус. шк. библиотечная ассоциация, 2007. С. 160-172.

## References

1. Shcherbinina Y.V. *Vremya biblioskopov: sovremennost' v zerkale knizhnoy kul'tury* [Time of Biblioscopes: Modernity in the Mirror of Book Culture]. Moscow, Forum, Neolit Publ., 2016, 416 p. (In Russian).
2. Melentyeva Y.P. *Obshchaya teoriya chteniya* [General Theory of Reading]. Moscow, Nauka Publ., 2015, 230 p. (In Russian).
3. Kuzmin E.I., Parshakova A.V. (compilers). *Natsional'naya programma podderzhki i razvitiya chteniya i metodicheskiye rekomendatsii po ee realizatsii* [National Program for Support and Development of Reading and Guidelines for Its Implementation]. Moscow, Interregional Center for Library Cooperation Publ., 2009, 480 p. (In Russian).
4. Chudinova V.P., Chudinova K.O. *Natsional'naya politika podderzhki chteniya podrastayushchego pokoleniya v Yaponii* [National policy to support reading for the younger generation in Japan]. *Podderzhka i razvitiye chteniya: tendentsii i problemy* [Support and Development of Reading: Trends and Challenges]. Moscow, Interregional Center for Library Cooperation Publ., 2011, pp. 199-213. (In Russian).
5. Chudinova V.P. *Chitatel'skaya gramotnost' i podderzhka chteniya: opyt raznykh stran* [Reader literacy and reading support: experience from different countries]. *Universitetskaya kniga* [University Book], 2017, no. 3, pp. 44-49. (In Russian).
6. Ivanova G.A. *Podderzhka i razvitiye detskogo i yunosheskogo chteniya kak prioritetnoye napravleniye bibliotечноy pedagogiki* [Support and development of children's and youth reading as a priority area of library pedagogy]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2017, no. 6 (80), pp. 162-167. (In Russian).
7. Stulova S.S. *Populyarizatsiya i razvitiye chteniya: opyt YuNESKO* [Promotion and development of reading: the experience of UNESCO]. *Chitayushchiy mir i mir chteniya* [Reading World and the World of Reading]. Moscow, Rudomino Publ., 2003, pp. 179-187. (In Russian).
8. Yalysheva V.V. *Tsentry chteniya pri bibliotekakh: organizatsionno-metodicheskiye i issledovatel'skiye aspekty* [Library reading centers: organizational, methodological, and research aspects]. *Chteniye v sisteme sotsiokul'turnogo razvitiya lichnosti* [Reading in the System of Sociocultural Development of the Individual]. Moscow, Russian School Library Association Publ., 2007, pp. 160-172. (In Russian).

## Информация об авторе

**Стефановская Наталья Александровна**, доктор социологических наук, доцент, директор Фундаментальной библиотеки, профессор кафедры библиотечно-информационных ресурсов. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: stefan1966@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>

Поступила в редакцию 18.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 16.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

## Information about the author

**Natalia A. Stefanovskaya**, Doctor of Sociology, Associate Professor, Director of the Fundamental Library, Professor of Library and Information Resources Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: stefan1966@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>

Received 18 September 2020  
Reviewed 16 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-131-141  
УДК 364:362.7.8+364.272

## Теоретические и практические аспекты профилактической работы в борьбе с наркоманией

**Яна Валентиновна ПЛАТОНОВА<sup>1</sup>, Андрей Валерьевич ПАРАМОНОВ<sup>1</sup>,  
Юрий Юрьевич КОРАБЛЕВ<sup>2</sup>, Марина Викторовна КРАСНОСЛОБОДЦЕВА<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>, e-mail: [kalinchevayana@gmail.com](mailto:kalinchevayana@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>, e-mail: [paramonowtmb@mail.ru](mailto:paramonowtmb@mail.ru)

<sup>2</sup>Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области  
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Энгельса, 31  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>, e-mail: [ykorablev@mail.ru](mailto:ykorablev@mail.ru)

## Theoretical and practical aspects of preventive work in the fight against drug addiction

**Yana V. PLATONOVA<sup>1</sup>, Andrey V. PARAMONOV<sup>1</sup>,  
Yurii Y. KORABLEV<sup>2</sup>, Marina V. KRASNOSLOBODTSEVA<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>, e-mail: [kalinchevayana@gmail.com](mailto:kalinchevayana@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>, e-mail: [paramonowtmb@mail.ru](mailto:paramonowtmb@mail.ru)

<sup>2</sup>Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region  
31 Engelsa St., Tambov 392002, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>, e-mail: [ykorablev@mail.ru](mailto:ykorablev@mail.ru)

**Аннотация.** Цель работы направлена на изучение теоретических и практических аспектов возникновения наркомании, видов профилактической работы в борьбе с наркоманией, особенностей ее распространения в подростковой среде. Дана оценка развития наркоситуации в Тамбовской области за 2019 г. По совокупности критериев ситуация в регионе является напряженной. Наиболее сложное состояние отмечается по следующим критериям: удельный вес наркопреступлений в общем количестве зарегистрированных преступных деяний («предкризисное»); вовлеченность наркопотребителей в незаконный оборот наркотиков («тяжелое»); криминогенность наркомании («удовлетворительное»); удельный вес лиц, осужденных за совершение наркопреступлений, в общем числе осужденных лиц («тяжелое»); удельный вес молодежи в общем числе лиц, осужденных за совершение наркопреступлений («напряженное»). Наркорынок Тамбовской области представлен синтетическими наркотиками и их аналогами, наркотическими средствами каннабисной группы (марихуана, гашиш), героином. Перечислены основные методы профилактической борьбы с наркоманией в Тамбовской области. Указаны предполагаемые тенденции в сфере незаконного оборота наркотиков, сопряженные с использованием «бесконтактных» методов сбыта наркотических средств, дальнейшим сращиванием наркопреступности с киберпреступностью, вовлечением в незаконный оборот наркотиков лиц, не являющихся наркопотребителями, а также увеличением количества наркоманов среди несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** наркомания; профилактика; подростки; здоровый образ жизни

**Для цитирования:** Платонова Я.В., Парамонов А.В., Кораблев Ю.Ю., Краснослободцева М.В. Теоретические и практические аспекты профилактической работы в борьбе с наркоманией // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 131-141. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-131-141

**Abstract.** The aim of the work is to study the theoretical and practical aspects of the emergence of drug addiction, types of preventive work in the fight against drug addiction, the peculiarities of its spread among adolescents. An assessment of the development of the drug situation in the Tambov Region for 2019 is given. According to the totality of criteria, the situation in the region is tense. The most difficult state is noted according to the following criteria: the proportion of drug-related crimes in the total number of registered criminal acts (“pre-crisis”); involvement of drug users in drug trafficking (“heavy”); criminality of drug addiction (“satisfactory”); the proportion of persons convicted of drug-related crimes in the total number of convicted persons (“heavy”); the proportion of young people in the total number of persons convicted of drug offenses (“tense”). The drug market of the Tambov Region is represented by synthetic drugs and their analogues, drugs of the cannabis group (marijuana, hashish), heroin. The main methods of the preventive fight against drug addiction in the Tambov Region are listed. Presumptive trends in drug trafficking associated with the use of “non-contact” methods of selling drugs, further merging of drug-related crime with cybercrime, involvement of non-drug users in drug trafficking, as well as an increase in the number of drug addicts among minors are indicated.

**Keywords:** drug addiction; prevention; adolescents; healthy lifestyle

**For citation:** Platonova Y.V., Paramonov A.V., Korablev Y.Y., Krasnoslobodtseva M.V. Teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty profilakticheskoy raboty v bor’be s narkomaniyey [Theoretical and practical aspects of preventive work in the fight against drug addiction]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 131-141. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-131-141 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Наркомания – повторное использование психоактивного вещества или веществ в таких количествах, что потребитель (называемый наркоманом) периодически или постоянно находится в состоянии интоксикации, имеет навязчивое стремление принять предпочитаемое вещество (или вещества), с большим трудом добровольно прекращает употребление психоактивных веществ или изменяет его характер, а также проявляет решимость добыть психоактивные вещества почти любыми средствами<sup>1</sup>.

Систематическое употребление наркотических веществ приводит к возникновению интеллектуальных расстройств (слабое осмысление, незаинтересованность в умственных занятиях, отсутствие познавательных интересов), неуправляемости психической деятельностью (невозможность подавить страх, возникновение навязчивых мыслей), нарушениям эмоциональной сферы (скудная гамма чувств, преобладание не соответствующих современной реальности чувствований, эмоций гнева и недовольства, враждебности), что является причиной кардинального изменения личности, вплоть до ее деградации [1; 2].

Оценка развития наркоситуации в Тамбовской области, произведенная согласно

Методике и порядку осуществления мониторинга, а также критериям оценки развития наркоситуации в Российской Федерации и ее субъектах (третий пересмотр от 11.12.2017 г.), составляет 2,2 балла, что соответствует критерию состояния «напряженное» (табл. 1)<sup>2</sup>.

Наркорынок Тамбовской области представлен синтетическими наркотиками и их аналогами, наркотическими средствами каннабисной группы (марихуана, гашиш), героином. Основным источником поступления наркотиков на территорию Тамбовской области является Москва и Московская область. Всего в 2019 г. на территории Тамбовской области зарегистрировано 1343 преступления в сфере незаконного оборота наркотиков, из них тяжких и особо тяжких – 984, связанных со сбытом – 758, связанных с организацией преступного сообщества – 2, связанных с легализацией наркодоходов от организации и содержания наркопритонов – 11. Удельный вес выявленных преступлений составляет 10,6 % от общего количества преступлений.

В 2019 г. на территории области было зарегистрировано 17942 больных с наркологическими расстройствами, что составляет 1,8 % общей численности населения области.

<sup>1</sup> Словарь терминов, относящихся к алкоголю, наркотикам и другим психоактивным средствам: пер. с англ. М.: Медицина, 1996. 79 с.

<sup>2</sup> Доклад о состоянии здоровья населения и деятельности системы здравоохранения Тамбовской области в 2019 году. URL: <http://zdrav.tmbreg.ru> (дата обращения: 01.06.2020).

Таблица 1

Оценка развития наркоситуации в Тамбовской области за 2019 г.

|                                                       | Параметры оценки                                                                                                                 | Критерий состояния   |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| «Масштабы незаконного оборота наркотиков»             | – удельный вес наркопреступлений в общем количестве зарегистрированных преступных деяний                                         | «предкризисное»      |
|                                                       | – вовлеченность наркопотребителей в незаконный оборот наркотиков                                                                 | «тяжелое»            |
|                                                       | – криминогенность наркомании (влияние наркотизации на криминогенную обстановку)                                                  | «удовлетворительное» |
|                                                       | – удельный вес лиц, осужденных за совершение наркопреступлений, в общем числе осужденных лиц                                     | «тяжелое»            |
|                                                       | – удельный вес молодежи в общем числе лиц, осужденных за совершение наркопреступлений                                            | «напряженное»        |
| «Масштабы немедицинского потребления наркотиков»      | – оценочная распространенность употребления наркотиков (по данным социологических исследований)                                  | «удовлетворительное» |
| «Обращаемость за наркологической медицинской помощью» | – общая заболеваемость наркоманией и обращаемость лиц, употребляющих наркотики, с вредными последствиями (на 100 тыс. населения) | «удовлетворительное» |
|                                                       | – первичная заболеваемость наркоманией (на 100 тыс. населения)                                                                   | «удовлетворительное» |
|                                                       | – первичная обращаемость лиц, употребляющих наркотики, с вредными последствиями (на 100 тыс. населения)                          | «кризисное»          |
| «Смертность от употребления наркотиков»               | – смертность, связанная с острым отравлением наркотиками, по данным судебно-медицинской экспертизы (на 100 тыс. населения)       | «удовлетворительное» |

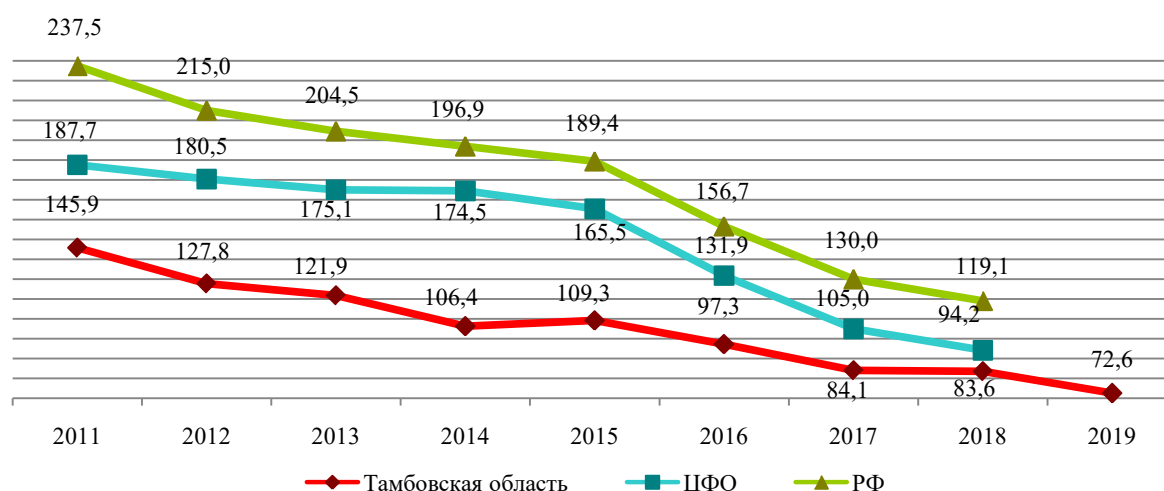


Рис. 1. Первичная заболеваемость наркологическими расстройствами (на 100 тыс. населения)

Впервые в жизни диагноз наркологического расстройства установлен у 738 человек, из которых 72,5 % – лица, больные алкоголизмом, алкогольными психозами и употребляющие алкоголь с вредными последствиями. Показатель первичной заболеваемости наркотическими расстройствами составил 72,6 на 100 тыс. населения. Из рис. 1, видно, что

данный показатель снижается и соответствует общей направленной тенденции как по ЦФО, так и по России в целом<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Доклад о состоянии здоровья населения и деятельности системы здравоохранения Тамбовской области в 2019 году. URL: <http://zdrav.tmbreg.ru> (дата обращения: 01.06.2020).

Первичная заболеваемость наркоманией в 2019 г. увеличилась на 22 % и составила 6,6 на 100 тыс. населения, что связано с активным межведомственным взаимодействием наркологической службы с УМВД по Тамбовской области и расширением диагностических возможностей химико-токсикологической лаборатории ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница»<sup>4</sup>.

Пациенты с диагнозом «наркомания» и лица, злоупотребляющие наркотиками, составляют 27,1 % от общего числа пациентов с диагнозом «токсикомания» и 0,4 % – от лиц, употребляющих ненаркотические психоактивные вещества. Всего в 2019 г. было зарегистрировано 1276 потребителей наркотиков, включая лиц, больных наркоманией, и лиц, употребляющих наркотики, с вредными последствиями. Данный показатель равен 125,6 на 100 тыс. населения, что на 5,3 % ниже уровня 2018 г.

Общая заболеваемость наркоманией в 2019 г. снизилась по сравнению с 2018 г. на 9,6 % и составила 69,9 на 100 тыс. населения. Всего данный диагноз в Тамбовской области поставлен 710 человекам. По итогам 2019 г., наркологической службой зарегистрировано 85 несовершеннолетних со злоупотреблением ПАВ и алкоголя.

В структуре зарегистрированных больных наркоманией 67,2 % составили пациенты с опиоидной зависимостью (рис. 2). Инъекционный способ употребления наркотиков отмечен у 518 человек, что составляет 40,6 % от общего числа потребителей наркотиков<sup>5</sup>.

Сложившаяся наркоситуация в Тамбовской области характеризуется относительной стабильностью, отсутствием тенденции к ухудшению, но вместе с тем значительным уровнем распространенности потребления и предложения наркотиков<sup>6</sup>.

К потреблению наркотиков приводят определенные жизненные обстоятельства [3; 4], которые могут либо способствовать (факторы риска), либо препятствовать началу употребления психоактивных веществ (факторы защиты). Подробнее факторы риска и факторы защиты представлены на рис. 3.

<sup>4</sup> Доклад о состоянии здоровья населения и деятельности системы здравоохранения Тамбовской области в 2019 году. URL: <http://zdrav.tmbreg.ru> (дата обращения: 01.06.2020).

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

Существенное значение в современном обществе приобретает профилактика наркомании [3–9]. Комплекс мер по предупреждению появления наркомании, по терминологии ВОЗ, подразумевает первичную, вторичную и третичную профилактику (рис. 4).

Самым доступным и современным способом предупреждения потребления наркотиков, в том числе и в Тамбовской области, является развитие первичного и вторичного направлений профилактической работы, преимущественно в образовательной среде<sup>7</sup> [3–9].

Результаты анкетирования, проведенного Н.Н. Мугаллимовой, З.М. Кузнецовой, показывают, что подростки начинают курить и употреблять алкоголь с 13–14-летнего возраста, а в 15–16 лет осведомлены о местах сбыта наркотических веществ. Профилактическую работу, по мнению авторов, следует начинать с 10–12 лет, когда подростков начинает интересовать информация, связанная с наркотиками [8].

А.Г. Гриднев указывает, что мотивом к потреблению наркотиков у 51,3 % школьников стало любопытство; у 24,3 % – подражание другим; у 18,6 % – предложение друзей, у 5,8 % – воздействие угроз. Способ передачи наркотиков из рук дворовых друзей указали 64,5 % «трудных» подростков, от взрослых – 16,7 %, от учащихся школы – 14,2 % [9].

Особое внимание специалисты Тамбовской области заостряют на необходимости сосредоточения усилий на профилактике потребления новых синтетических наркотиков. Изучая потребление несовершеннолетними наркотических средств, Н.А. Орехова отмечает, что в возрасте 15–17 лет подростки предпочитают «легкие» наркотики (марихуана, спайсы, насвай), а употребление других наркотиков начинают в более позднем возрасте [4].

Подростки и молодежь не приравнивают «спайсы» к наркотическим средствам, ошибочно полагая, что их состав не обладает психоактивным действием и не вызывает зависимости, а всего лишь снимает психическое напряжение [10].

Чем чаще подростки обсуждают тему наркомании, тем менее критично они к ней относятся. По данным Ю.Е. Судаковой,

<sup>7</sup> Там же.

44,2 % подростков в курсе о местах продажи наркотиков, даже в своей школе (цит. по: [11]).

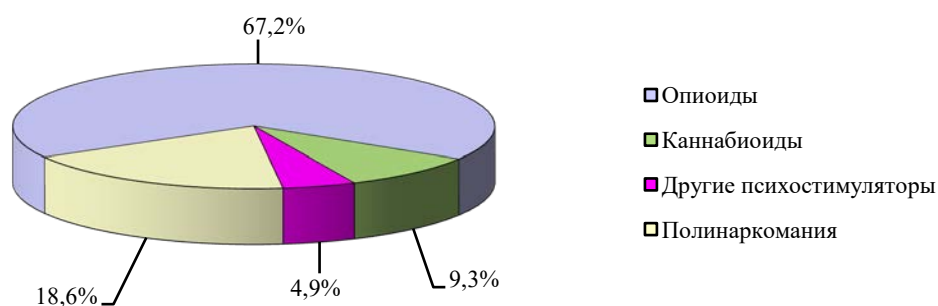


Рис. 2. Распределение наркотических средств

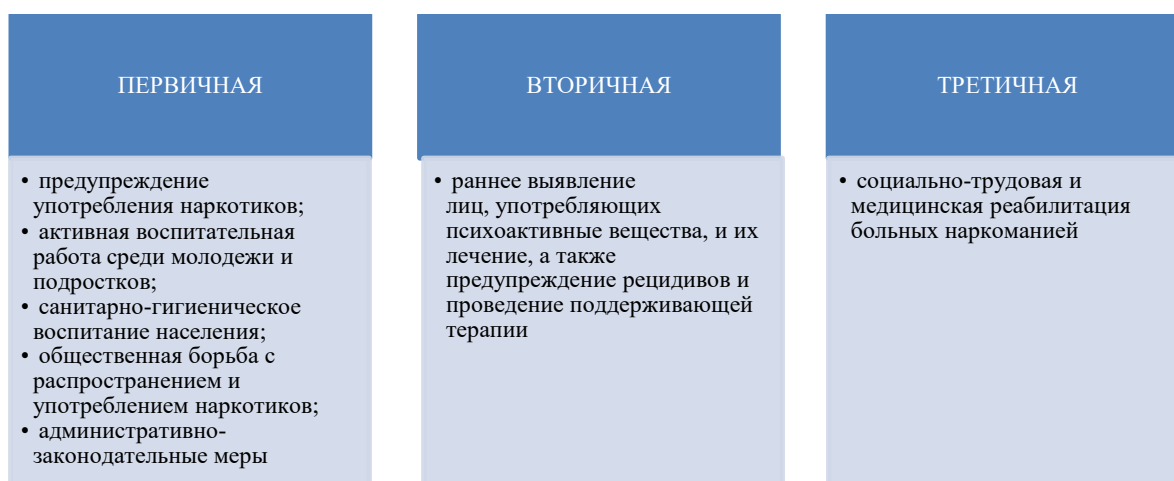
### Факторы риска

- проблемы межличностного общения в семье, школе, со сверстниками;
- высокий уровень семейного стресса, семейная нестабильность, низкий уровень дохода в семье;
- личностные особенности (неуверенность в себе, заниженная самооценка, колебания настроения, невысокий интеллект, неприятие социальных норм, ценностей и т. д.);
- регулярное общение со сверстниками, потребляющими наркотики, отсутствие устойчивости к давлению сверстников;
- рождение и воспитание в семье больных алкоголизмом, наркоманией;
- проблемы физического и психического здоровья;
- ранняя сексуальная активность, подростковая беременность;
- неспособность освоить школьную программу, прогулы в школе

### Факторы защиты

- семейная стабильность и сплоченность, адекватное воспитание и теплые, близкие отношения с членами семьи;
- высокая самооценка, развитые навыки самостоятельного решения проблем, поиска и восприятия социальной поддержки, устойчивость к давлению сверстников, умение контролировать свое поведение;
- высокий уровень интеллекта и устойчивости к стрессу, физическое и психическое благополучие;
- доступность служб социальной помощи;
- высокое качество медицинской помощи;
- низкий уровень преступности в регионе

Рис. 3. Факторы риска и защиты от потребления психоактивных веществ



**Рис. 4.** Виды профилактики наркомании

А.Н. Булатников, С.П. Евсеев, А.Г. Грецов отмечают, что в профилактике наркомании важным является оказание несовершеннолетним психосоциальной помощи, связанной с освоением навыков социальной адаптации [12; 13]. Необходимо вооружить школьников знаниями и умениями о способах общения, построения отношений с обществом, сплочения коллектива, оценивания эмоционального состояния и управления им, снятия агрессии, преодоления конфликтов и т. д.

В основе профилактических мер, обеспечивающих готовность подростка противостоять факторам риска, должен лежать принцип предоставления детям и подросткам альтернатив наркотикам. Особое внимание в данном вопросе уделяется физической культуре и спорту, занятиям в спортивных секциях. К сожалению, организованными занятиями в спортивных секциях охвачены не более 30 % подростков [8]; большую часть свободного времени учащиеся «группы риска» проводят с друзьями, а форма общения носит стихийный характер [9].

А.Г. Гриднев подчеркивает, что потребность в занятиях физической культурой и спортом формируется посредством личностно ориентированных двигательных программ, нацеленных на здоровый образ жизни и физическое совершенствование подростков [9]. А.Г. Грецов, в основе предлагаемого им подхода к профилактике наркомании, существенную роль отводит спорту, как интуитивно

понятной и интересной для молодых людей модели социальной реальности [6].

Наиболее привлекательными для «трудных» подростков являются занятия экстремальными видами спорта, единоборствами, аэробикой, позволяющие удовлетворить стремление к поиску «острых» ощущений [8; 9].

Организация в регионе вторичной профилактики предусматривает дальнейшую работу по раннему выявлению наркопотребителей в среде подростков и молодежи, что позволяет осуществлять адресную профилактическую деятельность и мотивацию к лечению и реабилитации. В целях оказания воздействия на лиц, потребляющих наркотики, одновременно с привлечением к административной ответственности необходимо продолжить совершенствование работы по реализации положений административного законодательства, обеспечивающего правовое понуждение наркопотребителей к лечению от наркомании и реабилитации (часть 2.1, статья 4.1 КоАП РФ).

В целях развития сферы третичной профилактики наркомании и регионального сегмента Национальной системы реабилитации и ресоциализации наркопотребителей необходимо развивать взаимодействие наркологических учреждений с негосударственными реабилитационными центрами<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Доклад о состоянии здоровья населения и деятельности системы здравоохранения Тамбовской области в 2019 году. URL: <http://zdrav.tmbreg.ru> (дата обращения: 01.06.2020).

С целью раннего выявления лиц с наркологическими расстройствами в Тамбовской области активно внедряются современные методы лабораторной диагностики. В 2019 г. химико-технологической лабораторией ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница» разработан и внедрен новый алгоритм проведения подтверждающих химико-токсикологических методов исследования; внедрена методика определения низких концентраций морфина в биологическом материале методом хромато-масс-спектрометрии с использованием дериватизирующего агента TFA; регулярно обновляется библиотека данных для хроматографов «МАЭСТРО», что дало возможность выявлять новые «дизайнерские» наркотические средства, появившиеся на рынке незаконного оборота наркотиков, такие как MDMB(N)-073-F, MMB-2201 (синтетические каннабимиметики – «спайсы»).

В Тамбовской области, в соответствии с реализацией государственной программы «Развитие здравоохранения Тамбовской области» на 2013–2020 гг. (Постановление администрации Тамбовской области от 30 апреля 2013 г. № 447), создана трехуровневая система оказания наркологической помощи.

1. На первом, амбулаторном, этапе перед врачами-терапевтами и медработниками ФАПов поставлена задача по формированию групп риска, выявлению пациентов с наркологическими заболеваниями и направлению их в учреждения здравоохранения для оказания специализированной экстренной и плановой медицинской помощи. Особое внимание на данном этапе отводится внедрению скрининг-опросников и проведению ранней диагностики предикторов зависимого поведения как обратившихся граждан, так и их родственников, что мотивирует граждан на раннее обращение в наркологическую службу и способствует снижению заболеваемости от наркологической патологии.

2. На втором этапе осуществляется оказание специализированной медицинской помощи психиатрами-наркологами, которые проводят амбулаторное лечение, реабилитацию, диспансерное наблюдение и эпидемиологический мониторинг наркологической ситуации в районе.

3. На третьем этапе оказывается стационарная медицинская помощь.

4. Профилактике наркомании способствует организованное на базе ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница» анонимное консультирование наркозависимых пациентов; а также регулярно проводимые врачами-специалистами и адресованные медицинским работникам первичного звена, педагогическим коллективам и населению семинары и конференции, посвященные проблемам наркомании.

С 2014 г. в диспансерном наркологическом отделении реализуется программа амбулаторной медицинской реабилитации для пациентов с аддиктивными расстройствами. Программа включает в себя лечебные процедуры, индивидуальную работу с психологом, группы поддержки трезвости, психокоррекционные группы, индивидуальную и групповую работу с родственниками («Школа родственников»). Целью «Школы родственников» является информирование родственников зависимых об особенностях аддиктивного поведения, роли семейного взаимодействия в формировании и преодолении зависимости, основных аспектах созависимого поведения, шагах по преодолению созависимости, обучению навыкам семейной психотерапии. Психотерапевтические занятия с родственниками зависимых нацелены на проработку чувств, убеждений, установок в поведении созависимых, мешающих гармонизировать внутрисемейные влияния на зависимого родственника (стремление контролировать, критиковать, спасать зависимого, брать на себя ответственность за его благополучие и тем самым способствовать его незрелому, зависимому, безответственному поведению). Созависимые учатся постепенно и целенаправленно менять внутрисемейные нездоровые паттерны отношений на паттерны, способствующие здоровью, росту, трезвости всех ее членов.

В настоящее время продолжает свою работу психокоррекционная группа для зависимых – «Тренинг ответственного поведения», целью которого является формирование устойчивой мотивации на отказ от употребления ПАВ: перевод внешней (вынужденной, временной) мотивации на трезвость на внутреннюю, формирование внутренней установки на трезвость через интернализацию ответственности за свое здоровье, благополучие, эмоции, качество жизни. Внут-

рения мотивация на трезвость, внутренний локус контроля, интернализованная ответственность за свою жизнь – важнейшие факторы выздоровления от зависимости.

С целью лечения и реабилитации родителей, злоупотребляющих алкоголем и имеющих несовершеннолетних детей, организовано сотрудничество с центром «Ради будущего» по проекту «Сохраняя семью». Проект «Сохраняя семью» предполагает лечебные и реабилитационные мероприятия, направленные на выздоровление от зависимости, сохранение и развитие нормативной личности зависимого члена семьи, возвращение его в семью, снижение вредных последствий зависимости на воспитание детей. В рамках медицинской составляющей проекта проводятся лечебные процедуры, аппаратные методы реабилитации, сеансы психорелаксации, аутогенной тренировки, психотерапевтических внушений; индивидуальная психокоррекция для проработки личностных затруднений родителей и их психологических механизмов зависимости; групповая психокоррекция и тренинг родительской компетентности для гармонизации процесса воспитания и взаимоотношений в семье, а также занятия для родственников зависимого, с целью коррекции дисфункциональных внутрисемейных отношений и созависимости.

В отчетном году реабилитационными программами в амбулаторных условиях было охвачено 655 человек, из которых успешно завершили реабилитацию 75,9 % пациентов.

С декабря 2014 г. на базе ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница» функционирует Центр реабилитации для наркозависимых, где реализуются программы полного реабилитационного цикла с привлечением некоммерческой организации. За 2019 г. в реабилитационном центре получили помощь 101 пациент, успешно завершили реабилитацию – 75,9 % больных (в 2018 г. – 92 человека).

В рамках организации единого профилактического пространства по раннему выявлению потребителей психоактивных веществ среди несовершеннолетних, построенного на принципах межведомственного взаимодействия со всеми субъектами профилактики, функционирует детско-подростковая наркологическая служба. Врачи-педиатры передают информацию о детях и семьях социально-

го риска в органы опеки и попечительства и проводят санитарно-просветительскую работу с детьми и родителями по вопросам профилактики наркомании и формирования здорового образа жизни. В работу службы внедрена система раннего наркологического консультирования детей «группы риска»: в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, на педиатрических участках, в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, комиссиями по делам несовершеннолетних. На базе ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница» организован подростковый наркологический кабинет.

В рамках взаимодействия с центрами здоровья регулярными стали совместные выезды непосредственно в образовательные учреждения и детские оздоровительные лагеря в летний период.

Итогом целенаправленной систематической работы стало снижение в 2019 г. заболеваемости несовершеннолетних потребителей психоактивных веществ на 28 %, снижение злоупотребления алкоголем – на 14,1 %.

В 2019 г. продолжено межведомственное взаимодействие с организациями, включенными в систему профилактики и борьбы с распространением наркологических заболеваний и связанных с ними последствий (УНК УМВД, ПДН). В рамках взаимодействия с УНК УМВД продолжается ежегодная акция «Сообща, где торгуют смертью», организована диагностика наркологических заболеваний у лиц, осужденных по административной или уголовной статье за преступления, связанные с потреблением без назначения врача и распространением наркотических средств и психотропных веществ. Для данной категории лиц в ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница» организована амбулаторная медицинская реабилитация. Также на амбулаторную реабилитацию направляются лица, имеющие постановление суда об обязанности «пройти курс лечения от зависимости от ПАВ». Продолжается сотрудничество с органами опеки и КДН, по направлению данных служб также решается вопрос о прохождении пациентами лечения и медреабилитации.

В 2020 г. планируется продолжить межведомственное взаимодействие с организациями, включенными в систему профилакти-

ки и борьбы с распространением наркологических заболеваний и связанных с ними последствий (УНК УМВД, УФСИН, СПИД-ЦЕНТР, ПДН).

Планируется организовать кабинет медицинской профилактики наркологических заболеваний с целью раннего выявления и профилактики пагубного употребления ПАВ. Работа данного кабинета позволит повысить охват профилактическими мероприятиями учреждения области, с целью пропаганды ЗОЖ, профилактики потребления ПАВ, проводить сотрудников учреждений, занимающихся профилактикой, на местах.

В заключение необходимо отметить о последних нововведениях в профилактике подростковой наркомании, закрепленных на законодательном уровне. Так, российских школьников, начиная с седьмого класса (13 лет), начнут тестировать на употребление наркотических средств и психотропных веществ. В Российской газете от 25 мая 2020 г. (<https://rg.ru/2020/05/29/shkolnikov-budut-testirovat-na-narkotiki-s-13-let.html>) опубликованы данные, в которых говорится, что ежегодным станет социально-психологическое тестирование школьников на предмет определения вероятности вовлечения обучающихся в незаконное потребление наркотических средств и психотропных веществ. Проведение теста предусмотрено в электронном виде, что позволит обеспечить конфиденциальность результатов. Данные обследования в школах проводятся и сейчас, однако «нижний порог» возраста детей, проходящих тестирование, до настоящего времени не был четко обозначен.

**Выводы.** Профилактика наркомании предполагает усиление факторов защиты, препятствующих началу потребления, и ослабление факторов риска формирования за-

висимости от психоактивных веществ. В этой связи важная роль в раннем выявлении потребителей психоактивных веществ среди несовершеннолетних отводится взаимодействию педиатрической, социальной и наркологической служб.

По прогнозам специалистов по борьбе с наркоманией Тамбовской области, в развитии общих тенденций прогнозируется увеличение количества преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков, связанных с использованием «бесконтактных» методов сбыта наркотических веществ, со сращиванием наркопреступности с киберпреступностью, с вовлечением в незаконный оборот наркотиков лиц, не являющихся наркопотребителями, с увеличением количества несовершеннолетних потребителей наркотиков. Особое внимание необходимо сосредоточить на профилактике потребления новых синтетических наркотиков, просвещении молодежи на тематику опасности наркомании и преимуществах здорового образа жизни, обеспечении здорового досуга молодежи, развитии молодежного волонтерского движения. В этих целях также необходима организация мероприятий по обучению педагогов и специалистов современным методикам работы по профилактике наркомании.

В качестве явного вызова сложившемуся состоянию наркообстановки в регионе и стране следует отметить влияние дополнительных рисков, связанных с распространением коронавирусной инфекции COVID-2019, а также ее основным и самым опасным осложнением – вирусной пневмонией, что может в 2020 году дать рост смертности лиц, употребляющих наркотические средства и психотропные вещества пероральным способом и путем вдыхания.

### Список литературы

1. Бушуев И.В., Петров М.В., Довгань Е.А. Актуальные вопросы противодействия незаконному обороту наркотикосодержащих препаратов в розничной аптечной сети // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2019. Т. 1. № 3. С. 202-209.
2. Галузинский А.А. Личность наркомана, психофизиологические аспекты формирования наркологической зависимости // Проблемы в Российском законодательстве. 2011. № 6. С. 192-194.
3. Сенотрусова Р.Р. Профилактика наркомании в образовательном учреждении. Уфа, 2009. 89 с.
4. Орехова Н.А. Потребление несовершеннолетними наркотических средств: факторы риска и принципы профилактики // Вестник Воронежского института МВД России. 2018. № 3. С. 183-188.
5. Булычева Е.С. Наркомания подростков как педагогическая проблема // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 8. С. 132-136.

6. Грецов А.Г. Профилактика наркозависимости подростков и молодежи через психолого-педагогическое сопровождение физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2013. 46 с.
7. Кудрявцев М.Д., Шеслер В.А., Дорошенко С.А., Турыгина О.В. Роль педагогической деятельности в профилактике наркомании среди студентов и слушателей учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 199-202.
8. Готчина Л.В. Молодежный наркотизм в современной России: криминологический анализ и профилактика: дис. ... д-ра юрид. наук. СПб., 2011. 455 с.
9. Гриднев А.Г. Социально-педагогические условия первичной профилактики подростковой наркомании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 22 с.
10. Иванова Е.В., Соколова Т.П. Наркотики и допинг: понятия и регламентация // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2016. № 24 (245). С. 98-104.
11. Путинцев А.В. Изучение уровня устойчивости подростков к приобщению к наркотическим веществам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. № 11 (139). С. 88-95.
12. Булатников А.Н. Профилактика наркоманий и токсикоманий (учебный модуль программы повышения квалификации «Профилактика наркотических расстройств») // Профилактика зависимостей. 2017. № 2 (10). С. 23-49.
13. Евсеев С.П., Грецов А.Г. Опыт внедрения системы профилактики наркозависимости подростков и молодежи // Адаптивная физическая культура. 2008. № 1. С. 33-36.

## References

1. Bushuev I.V., Petrov M.V., Dovgan E.A. Aktual'nyye voprosy protivodeystviya nezakonnomu oborotu narkotikosoderzhashchikh preparatov v roznichnoy aptechnoy seti [Topical issues of countering illicit drug trafficking in the retail pharmacy chain]. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva – Vestnik of Volzhsky University after V.N. Tatishchev*, 2019, vol. 1, no. 3, pp. 202-209. (In Russian).
2. Galuzinskiy A.A. Lichnost' narkomana, psikhofiziologicheskiye aspekty formirovaniya narkologicheskoy zavisimosti [Personality of narcomaniac, psychophysiological aspects of forming narcotic dependence]. *Problemy v Rossiyskom zakonodatel'stve – Gaps in Russian Legislation*, 2011, no. 6, pp. 192-194. (In Russian).
3. Senotrusova R.R. *Profilaktika narkomanii v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Prevention of Drug Addiction in an Educational Institution]. Ufa, 2009, 89 p. (In Russian).
4. Orekhova N.A. Potrebleniye nesovershennoletnimi narkoticheskikh sredstv: faktory riska i printsipy profilaktiki [Consumption of minor drugs: risk factors and principles of prevention]. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii – The Bulletin of Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2018, no. 3, pp. 183-188. (In Russian).
5. Bulycheva E.S. Narkomaniya podrostkov kak pedagogicheskaya problema [Drug addiction of adolescents as a pedagogical problem]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Current Problems of the Humanities and Natural Sciences], 2011, no. 8, pp. 132-136. (In Russian).
6. Gretsov A.G. *Profilaktika narkozavisimosti podrostkov i molodezhi cherez psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Prevention of Drug Addiction in Adolescents and Youth Through Psychological and Pedagogical Support of Physical Education and Sports Activities. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2013, 46 p. (In Russian).
7. Kudryavtsev M.D., Shesler V.A., Doroshenko S.A., Turygina O.V. Rol' pedagogicheskoy deyatel'nosti v profilaktike narkomanii sredi studentov i slushateley uchebnykh zavedeniy [The role of pedagogical activity in the prevention of drug addiction among students and students of educational institutions]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Teacher Education], 2018, no. 59-1, pp. 199-202. (In Russian).
8. Gotchina L.V. *Molodezhnyy narkotizm v sovremennoy Rossii: kriminologicheskyy analiz i profilaktika: dis. ... d-ra yurid. nauk* [Youth Drug Addiction in Modern Russia: Criminological Analysis and Prevention. Dr. jurid. sci. diss.]. St. Petersburg, 2011, 455 p. (In Russian).
9. Gridnev A.G. *Sotsial'no-pedagogicheskiye usloviya pervichnoy profilaktiki podrostkovoy narkomanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Social and Pedagogical Conditions of Primary Prevention of Adolescent Drug Addiction. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2004, 22 p. (In Russian).
10. Ivanova E.V., Sokolova T.P. Narkotiki i doping: ponyatiya i reglamentatsiya [Narcotic drugs and doping: the concept and regulation]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya:*

- Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo* – Belgorod State University Scientific Bulletin. Philosophy. Sociology. Law, 2016, no. 24 (245), pp. 98-104. (In Russian).
11. Putintsev A.V. Izucheniye urovnya ustoychivosti podrostkov k priobshcheniyu k narkoticheskim veshchestvam [Study of sustainability of teenagers to attaching of narcotic substances]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* – Tambov University Review. Series: Humanities, 2014, no. 11 (139), pp. 88-95. (In Russian).
  12. Bulatnikov A.N. Profilaktika narkomaniy i toksikomaniy (uchebnyy modul' programmy povysheniya kvalifikatsii «Profilaktika narkoticheskikh rasstroystv») [Prevention of drug addiction and toxicomania (Training module of the program of professional development "Prevention of drug addiction")]. *Profilaktika zavisimostey* [Addictions Prevention], 2017, no. 2 (10), pp. 23-49. (In Russian).
  13. Evseev S.P., Gretsov A.G. Opyt vnedreniya sistemy profilaktiki narkozavisimosti podrostkov i molodezhi [Experience of implementation of a drug abuse prevention program in adolescents]. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* – Adaptive Physical Education, 2008, no. 1, pp. 33-36. (In Russian).

### Информация об авторах

**Платонова Яна Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kalinchevayana@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>

**Парамонов Андрей Валерьевич**, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: paramonowtmb@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>

**Кораблев Юрий Юрьевич**, кандидат педагогических наук, старший инспектор по особым поручениям Управления по работе с личным составом. Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ykorablev@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>

**Краснослободцева Марина Викторовна**, зам. начальника отдела по взаимодействию с органами государственной власти и межведомственному взаимодействию Управления наркоконтроля. Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация.

Конфликт интересов отсутствует.

### Для контактов:

Парамонов Андрей Валерьевич  
E-mail: paramonowtmb@mail.ru

Поступила в редакцию 05.10.2020 г.  
Поступила после рецензирования 02.11.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

### Information about the authors

**Yana V. Platonova**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Training and Adaptive Physical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: kalinchevayana@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4756-102X>

**Andrey V. Paramonov**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Special Training and National Security Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: paramonowtmb@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>

**Yurii Y. Korablev**, Candidate of Pedagogy, Senior Supervisor on Special Instructions of Personnel Management Department. Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region, Tambov, Russian Federation. E-mail: ykorablev@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8292-1783>

**Marina V. Krasnoslobodtseva**, Deputy Head of Interaction with Government Bodies and Interdepartmental Cooperation Department of Drug Control Office. Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region, Tambov, Russian Federation.

There is no conflict of interests.

### Corresponding author:

Andrey V. Paramonov  
E-mail: paramonowtmb@mail.ru

Received 5 October 2020  
Reviewed 2 November 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-142-148  
УДК 373.5+001.895

## **Инновационные площадки в школе: организация деятельности**

**Юрий Петрович ПРОКУДИН<sup>1</sup>, Людмила Ивановна СВЕШНИКОВА<sup>2</sup>,  
Светлана Викторовна КАРАВАЕВА<sup>2</sup>, Анна Валерьевна КОРОЛЕВА<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>, e-mail: [prokudin68@mail.ru](mailto:prokudin68@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>, e-mail: [anna-valerevna@yandex.ru](mailto:anna-valerevna@yandex.ru)

<sup>2</sup>МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 36»

392027, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Чичерина, 30а

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8311-4799>, e-mail: [sv.l.i@yandex.ru](mailto:sv.l.i@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4863-434X>, e-mail: [karavaeva.s.v@mail.ru](mailto:karavaeva.s.v@mail.ru)

## **Innovation platforms at school: organization of activities**

**Yuri P. PROKUDIN<sup>1</sup>, Ludmila I. SVEHNIKOVA<sup>2</sup>,  
Svetlana V. KARAVAEVA<sup>2</sup>, Anna V. KOROLEVA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>, e-mail: [prokudin68@mail.ru](mailto:prokudin68@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>, e-mail: [anna-valerevna@yandex.ru](mailto:anna-valerevna@yandex.ru)

<sup>2</sup>General Secondary School no. 36

30a Chicherina St., Tambov 392027, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8311-4799>, e-mail: [sv.l.i@yandex.ru](mailto:sv.l.i@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4863-434X>, e-mail: [karavaeva.s.v@mail.ru](mailto:karavaeva.s.v@mail.ru)

**Аннотация.** Рассмотрены основные понятия инновационной деятельности с позиций развития современного российского образования. Показано, что инновационная деятельность является обязательным направлением эффективной реализации основных функций общеобразовательного учреждения. Проанализирована и обобщена деятельность школы-лаборатории инновационного развития в ее многообразии. Представлен конкретный опыт функционирования федеральной и региональных инновационных площадок, действующих на базе образовательной организации. Раскрыты цели и основные задачи каждой площадки, тематика инновационных проектов и программ, реализуемых на их базе. Выявлены основные проблемы, которые решаются в процессе деятельности инновационных площадок. В качестве примера проанализирована конкретная деятельность образовательного учреждения в области инновационных механизмов достижения предметных, метапредметных, личностных образовательных результатов обучающихся в условиях внедрения ФГОС общего образования, развития жилищно-просветительского движения в системе непрерывного образования Тамбовской области и формирования внутриучрежденческой системы оценки качества образования.

**Ключевые слова:** школа-лаборатория; образовательное пространство; инновационная деятельность; инновационная площадка; педагогические работники; социальное сотрудничество

**Для цитирования:** Прокудин Ю.П., Свешникова Л.И., Караваева С.В., Королева А.В. Инновационные площадки в школе: организация деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 142-148. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-142-148

**Abstract.** The basic concepts of innovation activity are considered from the standpoint of the development of modern Russian education. It is shown that innovation activity is a mandatory direc-

tion of effective implementation of the main functions of a general education institution. The activity of the school-laboratory of innovative development in its diversity is analyzed and summarized. The specific experience of functioning of federal and regional innovation platforms operating on the basis of an educational organization is presented. We disclose the goals and main tasks of each platform, the topics of innovation projects and programs implemented on their basis. The main problems are identified, which are solved in the process of activity of innovation platforms. As an example, we analyze the specific activity of an educational institution in the field of innovation mechanisms for achieving subject, meta-subject, personal educational results of students in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard of General Education, the development of the housing and educational movement in the system of continuing education of the Tambov Region and the development of intra-institutional education quality assessment systems.

**Keywords:** school-laboratory; educational space; innovation activity; innovation platform; teaching personnel; social cooperation

**For citation:** Prokudin Y.P., Sveshnikova L.I., Karavaeva S.V., Koroleva A.V. Innovatsionnyye ploshchadki v shkole: organizatsiya deyatel'nosti [Innovation platforms at school: organization of activities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 142-148. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-142-148 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Развитие современной российской школы предполагает серьезные перемены в содержании образовательного процесса, во внеурочной деятельности и в управлении образовательными учреждениями. Сегодня общеобразовательная школа является важнейшим фактором, который обеспечивает гражданскую, интеллектуальную и социокультурную составляющую развития личности, выполняя функции целостного процесса образования, превращаясь тем самым в действенный фактор развития государства.

Инновационная деятельность отражает одно из главных направлений работы современного общеобразовательного учреждения. Инновация – это нововведение, новшество, изменение [1]. Следует подчеркнуть, что в истории развития образовательного процесса любое новшество было всегда относительным понятием: оно возникало впереди «своего времени», становилось нормой и устаревало. Многие при этом зависят от профессиональной готовности современного педагога к реализации инновационной деятельности [2; 3]. Показателями данного вида готовности являются:

- участие педагога в реализации интерактивных форм, методов, использование инновационных технологий в обучении и воспитании;
- индивидуальная инициатива и творчество в образовательном процессе;
- личностная активность педагогов в области организации проектно-исследовательской деятельности;

- наличие мотивации к саморазвитию, самообразованию и самореализации в инновационной деятельности.

Одним из главных признаков инновационного развития образовательного учреждения является процесс создания и разработки таких форм, методов и средств взаимодействия субъектов образовательного процесса, которые будут максимально способствовать повышению престижа данной образовательной организации, ее конкурентоспособности в сфере образовательных услуг, сделают получение образования привлекательным и эффективным для каждого обучающегося [4; 5].

Инновационная деятельность в МАОУ СОШ № 36 г. Тамбов – неотъемлемая часть целенаправленной работы административно-управленческого персонала, методической и психологической службы, коллектива педагогов. Среди основных задач, решаемых в процессе реализации инновационной деятельности в школе по различным направлениям, целесообразно выделить следующие:

- повышение качества образовательных услуг;
- создание оптимальных условий для поиска вариативных решений актуальных образовательных проблем в изменяющейся социально-экономической ситуации;
- привлечение преподавателей к инновационной деятельности в соответствии с приоритетными направлениями современной образовательной системы;
- содействие в распространении инновационного опыта педагогов;

– разработка системы мониторинга инновационной деятельности.

Школа представляет собой лабораторию инновационного развития, в которой актуальными формами деятельности являются инновационные площадки, проекты и вариативные авторские программы [6].

Рассмотрим основные направления работы стажировочных площадок, которые действуют на базе школы-лаборатории. Для обеспечения равных государственных гарантий на доступное и качественное образование как основы единого образовательного пространства в рамках проекта «Модель усиления государственного участия в управлении образовательными организациями» школа является федеральной стажировочной площадкой по проблеме «Реализация и распространение эффективных моделей управления сетью образовательных организаций». В рамках деятельности стажировочной площадки были проведены дистанционные установочные семинары по вопросам разработки критериев и показателей эффективности выбранной модели управления сетью образовательных организаций и ее внедрения.

В настоящее время в МАОУ СОШ № 36 функционирует региональная стажировочная площадка «Инновационные механизмы достижения предметных, метапредметных, личностных образовательных результатов обучающихся в условиях внедрения ФГОС общего образования». Ее цель – формирование и совершенствование профессиональных компетентностей педагогических работников (стажеров) посредством включения их в практику школы – носителя инновационного опыта. Она создает условия для проектирования стажерами на основе изученного инновационного опыта собственных вариативных моделей профессиональной деятельности, адаптированных к конкретному образовательному учреждению [7].

Инновационная стажировочная площадка реализует следующие задачи:

– распространение управленческой и образовательной практики, инновационного опыта работы руководителей и педагогов образовательных организаций;

– повышение профессиональной компетенции педагогических работников (стажеров) через освоение инновационных механизмов достижения предметных, метапред-

метных, личностных образовательных результатов обучающихся в условиях внедрения ФГОС общего образования;

– организация индивидуального консультирования педагогических работников (стажеров).

Педагогические работники школы в рамках функционирования площадки повышают профессиональную квалификацию, принимают участие в образовательных и научно-методических семинарах, «круглых столах», конференциях разного уровня, в городском форуме «День открытых дверей для молодых учителей г. Тамбов» [8]. Активно разрабатываются учебно-тематические планы и учебные программы предстоящих стажировок по теме стажировочной площадки, их план-график, формируется банк инновационного педагогического (управленческого) опыта.

На базе МАОУ СОШ № 36 созданы оптимальные условия для реализации инновационного проекта «Школа грамотного потребителя» в рамках региональной инновационной площадки «Развитие жилищно-просветительского движения в системе непрерывного образования Тамбовской области». В процессе деятельности данной инновационной площадки:

– совершенствуется нормативно-правовая и методическая базы инновационного проекта;

– проводится внутришкольная подготовка педагогических кадров для реализации проекта в рамках образовательных событий, расширенные заседания рабочей группы и предметных кафедр;

– организуется сетевое взаимодействие участников проекта в сфере жилищного просвещения (ТГУ им. Г.Р. Державина, ТГТУ, ЗАО ТЭКО, демонстрационно-образовательный центр «Энефтика»);

– заключаются соглашения с участниками сетевого взаимодействия о сотрудничестве в области формирования и развития жилищно-просветительского движения в системе непрерывного образования;

– совершенствуется материально-техническая база, отвечающая современным требованиям и способствующая развитию культуры участников образовательного процесса и жителей микрорайона в сфере ЖКХ.

Инновационный проект «Школа грамотного потребителя» предусматривает реализа-

цию учебных модулей и отдельных тем, касающихся вопросов сферы ЖКХ, в различных предметных областях обязательной части основных программ начального, основного и среднего общего образования, программ внеурочной деятельности, факультативных курсов «Основы ЖКХ в школе», лектория для родителей и жителей микрорайона «Московский», проведения тематических занятий, исследований, учебных практикумов и уроков, мастер-классов по формированию знаний в области ЖКХ. Преподаватели ТГУ им. Г.Р. Державина и ТГТУ систематически проводят занятия для учащихся в Школе грамотного потребителя.

В рамках данного проекта педагоги осваивают современные технологии и методический инструментарий для работы с участниками образовательной деятельности и жителями микрорайона. В процессе совместной деятельности были проведены акции: «Сохрани дерево», «Мусор в правильную корзину», «Школа утилизации: электроника», организованы месячники по благоустройству школьной и дворовой территории «Добрые соседи», совместно с префектурой «Уютная», а также по озеленению и благоустройству близлежащей территории школы, зеленых мест отдыха совместно с советом территории микрорайона «Московский». Исключительную значимость для обучающихся имели конкурсы поделок «Вторая жизнь ненужных вещей», «Чистая планета», рисунков «Береги природу», сочинений на тему экологии.

Педагоги и учащиеся активно участвуют во Всероссийских проектах «Вместе ярче» и «На старт, экоотряд!», а также в Европейской неделе мобильности. Активно проходят региональные и муниципальные конкурсы, марафоны и мероприятия, посвященные проблемам ЖКХ, энергосбережения и экологии: «Зеленая планета», «Зеленая школа», «Тамбовский край – территория экологической культуры», «Беркутенок».

Значимым направлением деятельности на данной инновационной площадке стал социальный проект «Эковолонтерство». Волонтеры проекта совместно с руководителями проводят мероприятия по экологии и энергосбережению для учащихся в рамках урочной и внеурочной деятельности, для родителей и жителей микрорайона «Московский» в рамках лектории.

Работа на данной инновационной площадке позволила совершенствовать знания участников образовательной деятельности о современных технологиях в сфере ЖКХ, принципах и закономерностях ее функционирования; способствовала развитию интереса к проблемам ЖКХ и экологии, осуществлению раннего социального и профессионального самоопределения личности.

Положительное влияние конкретные результаты деятельности инновационной площадки оказали на повышение эффективности учебно-методического, организационного, информационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения общеобразовательного учреждения.

Осуществление поставленных задач позволяет значительно улучшать учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении, о чем свидетельствуют факты достигаемых показателей в учебно-воспитательной, методической деятельности педагогов, так и в учебной и внеучебной активности учащихся.

С целью методического обеспечения работы стажировочной площадки «Развитие жилищно-просветительского движения в системе непрерывного образования Тамбовской области» разработаны, утверждены и реализуется дорожная карта по реализации национального проекта «Образование» и дорожная карта реализации модели эффективного управления МАОУ СОШ № 36 г. Тамбов.

Не менее интересна и значима по своему содержанию работа региональной инновационной площадки «Формирование внутриучрежденческой системы оценки качества образования», которая действует с 2016 г. Организация процедуры внутренней системы оценки качества образования, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», является обязательной для каждого образовательного учреждения.

Система оценки качества образования направлена на разработку механизмов обеспечения и проверки измеряемых улучшений в качестве образовательной деятельности. Она включает оценки: индивидуальных достижений учащихся; образовательных программ; качества условий образовательной деятельности; качества деятельности образовательной организации в целом и качества

управления образовательной системой организации. Создаваемые методы самооценки образовательной деятельности обеспечивают возможность сбора информации для управления и оценки эффективности организации на всех уровнях обучения.

Школа обеспечивает проведение необходимых оценочных процедур, оценку, учет и дальнейшее использование полученных результатов. Итоги оценки качества образования являются необходимым условием для стимулирования учащихся, педагогов, административного аппарата школы к достижению более высоких результатов. Создан и регулярно пополняется банк нормативно-правовой документации, разработана система «внутрифирменного» повышения квалификации педагогов, участвующих в инновационной деятельности.

По выявлению состояния и реальной оценки качества образования в образовательном учреждении были проведены следующие мониторинги.

1. Оценки индивидуальных достижений участников образовательного процесса по отдельным дисциплинам и уровней роста знаний, умений и навыков в целом, который осуществлялся в рамках административного мониторинга, независимых процедур (ВІР, ОГЭ, ГИА), а также мониторинга дальнейшего образования и карьеры выпускников.

2. Оценки профессиональной компетентности педагогов, включающие показатели аттестации, учебы в системе повышения квалификации педагогических работников, активности в инновационной, конкурсной и экспертной деятельности.

3. Оценки качества образовательной деятельности, отражающей эффективность механизмов самооценки и внешней оценки достоинств и недостатков в образовательной, научно-методической, административной и хозяйственной деятельности, включающей принятие стратегически значимых решений.

4. Оценки состояния материально-технической базы образовательного учреждения в соответствии с современными требованиями (программно-информационное обеспечение, Интернет, оснащенность учебных кабинетов, наличие достаточной методической и учебной литературы и пр.).

5. Оценки результативности и эффективности инновационной деятельности, значимости и востребованности проводимых в школе преобразований и новшеств.

6. Оценки благоприятного микроклимата в коллективах для обучения, соблюдение требуемых санитарно-гигиенических норм.

Сложившаяся система внутренней оценки качества образования позволяет предоставлять всем участникам образовательных отношений и общественности объективную информацию о качестве образования, своевременно выявлять зоны рисков, использовать результаты мониторингов для принятия управленческих решений и прогнозирования дальнейшего развития образовательной системы школы [9; 10].

Успешно реализуются в образовательном учреждении и школьные экспериментальные площадки по темам: «Школа здоровья: комплексное создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении», «Проектирование института медиации в условиях общественно-ориентированного образования», «Общественно-активная школа: новое поколение», «Совершенствование профориентационной работы в образовательных организациях Тамбовской области».

Стратегические задачи, стоящие перед образовательным учреждением, направлены:

- на повышение качества и эффективности реализации основных направлений инновационного развития школы в рамках реализации национального проекта «Образование»;
- целенаправленную организацию инициативной и творческой педагогической деятельности, ориентированной на обновление и развитие образовательной практики в современных условиях социально-экономического развития, нацеленных на удовлетворение запросов личности обучающихся и потребностей современного общества;
- организацию практико-ориентированной, научно-педагогической деятельности, способствующей повышению качества образования и разработке новых моделей образовательной деятельности;
- создание благоприятных условий для продуктивного и эффективного внедрения достижений педагогической инноватики в практику деятельности педагогического коллектива.

### Список литературы

1. Поташиник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. М.: Новая школа, 2006. 317 с.
2. Слатенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42-49.
3. Гаджиева П.Д. Теоретические основы организации инновационной деятельности современного педагога // Инновации в образовании. 2016. № 6. С. 5-11.
4. Ларина В.П. Инновационная деятельность как объект управления. Киров: КИПК и ПРО, 2010. 175 с.
5. Минахметова А.З. Личность учителя в условиях инновационных изменений // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4-2. С. 356-360.
6. Прокудин Ю.П., Королева А.В., Курбатова И.В., Ферман А.А. Инновационная деятельность в современной школе: опыт реализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 137-147. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-137-147
7. Макарова Л.Н., Гущина Т.И. Этапы личностного и профессионального роста современного педагога // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 3. С. 74-80. DOI 10.20310/1810-231X-2016-15-3-74-80
8. Прокудин Ю.П., Филлипова Г.В., Поликарпова Е.Н. Школа – лаборатория инновационного развития в деятельности образовательного учреждения // Молодежь и социум. Тамбов, 2012. № 3 (11). С. 89-91.
9. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицина А.П. Инновации и качество школьного образования. СПб.: КАРО, 2007. 144 с.
10. Белова С.Н., Ильина И.В. Нормативное обеспечение внутренней системы оценки качества образования // Педагогическое образование и наука. 2018. № 1. С. 24-28.

### References

1. Potashnik M.M. *Innovatsionnyye shkoly Rossii: stanovleniye i razvitiye* [Innovative Schools in Russia: Formation and Development]. Moscow, Novaya shkola Publ., 2006, 317 p. (In Russian).
2. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Gotovnost' pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti* [The teacher's readiness for innovation]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2007, no. 1, pp. 42-49. (In Russian).
3. Gadzhieva P.D. *Teoreticheskiye osnovy organizatsii innovatsionnoy deyatel'nosti sovremennogo pedagoga* [Theoretical bases of organization of innovative activity of the modern teacher]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2016, no. 6, pp. 5-11. (In Russian).
4. Larina V.P. *Innovatsionnaya deyatel'nost' kak ob'yekt upravleniya* [Innovation Activity as an Object of Management]. Kirov, Kirov Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators Publ., 2010, 175 p. (In Russian).
5. Minakhmetova A.Z. *Lichnost' uchitelya v usloviyakh innovatsionnykh izmeneniy* [The identity of the teacher in the conditions of innovative changes]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern High Technologies*, 2016, no. 4-2, pp. 356-360. (In Russian).
6. Prokudin Y.P., Koroleva A.V., Kurbatova I.V., Ferman A.A. *Innovatsionnaya deyatel'nost' v sovremennoy shkole: opyt realizatsii* [Innovative activities in modern school: realization experience]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 137-147. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-137-147 (In Russian).
7. Makarova L.N., Gushchina T.I. *Etapy lichnostnogo i professional'nogo rosta sovremennogo pedagoga* [Stages of personal and professional growth of the modern teacher]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus» – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2016, vol. 15, no. 3, pp. 74-80. DOI 10.20310/1810-231X-2016-15-3-74-80 (In Russian).
8. Prokudin Y.P., Fillipova G.V., Polikarpova E.N. *Shkola – laboratoriya innovatsionnogo razvitiya v deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [School – laboratory of innovative development in educational institution activity]. *Molodezh' i sotsium* [Youth and Society], 2012, no. 3 (11), pp. 89-91. (In Russian).
9. Berkaliyev T.N., Zair-Bek E.S., Tryapitsina A.P. *Innovatsii i kachestvo shkol'nogo obrazovaniya* [School Innovation and Quality]. St. Petersburg, KARO Publ., 2007, 144 p. (In Russian).
10. Belova S.N., Ilina I.V. *Normativnoye obespecheniye vnutrenney sistemy otsenki kachestva obrazovaniya* [Standard supporting of system of education quality assessment]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2018, no. 1, pp. 24-28. (In Russian).

### Информация об авторах

**Прокудин Юрий Петрович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: prokudin68@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>

**Свешникова Людмила Ивановна**, директор. Средняя общеобразовательная школа № 36, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: sv.l.i@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8311-4799>

**Каравая Светлана Викторовна**, зам. директора по учебно-воспитательной работе. Средняя общеобразовательная школа № 36, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: karavaeva.s.v@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4863-434X>

**Королева Анна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anna-valerevna@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Прокудин Юрий Петрович  
E-mail: prokudin68@mail.ru

Поступила в редакцию 01.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 29.09.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

### Information about the authors

**Yuri P. Prokudin**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: prokudin68@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>

**Ludmila I. Svechnikova**, Director. General Secondary School no. 36, Tambov, Russian Federation. E-mail: sv.l.i@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8311-4799>

**Svetlana V. Karavaeva**, Deputy Director for Educational Work. General Secondary School no. 36, Tambov, Russian Federation. E-mail: karavaeva.s.v@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4863-434X>

**Anna V. Koroleva**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: anna-valerevna@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Yuri P. Prokudin  
E-mail: prokudin68@mail.ru

Received 1 September 2020  
Reviewed 29 September 2020  
Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-149-154  
УДК 94(47).084.3

## «Земля и воля» как вековая мечта российского крестьянства

**Дмитрий Анатольевич САФОНОВ**

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»  
460018, Российская Федерация, г. Оренбург, пр-т Победы, 13  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0882-4592>, e-mail: [d\\_safonov@mail.ru](mailto:d_safonov@mail.ru)

## “Land and liberty” as the age-old dream of the Russian peasantry

**Dmitriy A. SAFONOV**

Orenburg State University  
13 Pobedy Ave., Orenburg 460018, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0882-4592>, e-mail: [d\\_safonov@mail.ru](mailto:d_safonov@mail.ru)

**Аннотация.** Цель исследования: поставлен под сомнение традиционный для отечественной историографии тезис, что желания и мечты крестьян исторически были заключены в емкую формулу «земля и воля». Обращение к крестьянским требованиям позволяет заключить, что формула «земля и воля» была порождением либеральных и революционных кругов XIX – начала XX века, для которых традиционно было считать себя более понимающими крестьянские нужды, нежели сами крестьяне. На деле главным в желаниях крестьян было обретение возможности свободного хозяйствования, причем последнее в разное время имело различное толкование из-за меняющихся условий жизни. Главной ошибкой тех, кто полагал себя знатоками крестьянских нужд, была изначальная вера в то, что во все времена крестьяне связывали улучшение своей жизни исключительно с сельскохозяйственным трудом. В результате сделан вывод, что с расширением иных возможностей в период революции и Гражданской войны крестьяне начинали требовать создания нормальных условий существования не только на селе, что нашло отражение в лозунгах повстанцев 1920–1922 гг.

**Ключевые слова:** крестьянство; идеалы; лозунги; требования; раскрестьянивание

**Благодарности:** Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-09-00149 «Феномен «красного» повстанчества в Гражданской войне: сопряженность идейных установок, военных и организационных решений (Центральное Черноземье, Поволжье и Южный Урал)».

**Для цитирования:** Сафонов Д.А. «Земля и воля» как вековая мечта российского крестьянства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 149-154. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-149-154

**Abstract.** Purpose of the research: we doubt the thesis, traditional for Russian historiography, that the desires and dreams of peasants have historically been enclosed in a capacious formula “land and liberty”. The appeal to peasant demands allows us to conclude that the formula “land and liberty” was a product of the liberal and revolutionary circles of the 19th and early 20th centuries, for which it was traditionally considered themselves more understanding of peasant needs than the peasants themselves. In fact, the main thing in the desires of the peasants was the acquisition of the possibility of free economic management, and the latter at different times had different interpretations due to the changing conditions of life. The main mistake of those who considered themselves experts in peasant needs was the initial belief that at all times the peasants associated the improvement of their lives exclusively with agricultural labor. As a result, we come to the conclusion that with the expansion of other opportunities during the revolution and civil war, the peasants began to demand the creation of normal living conditions not only in the countryside, which was reflected in the slogans of the insurgents of 1920–1922.

**Keywords:** peasantry; ideals; slogans; requirements; disintegration of the peasant class

**Acknowledgements:** The research is funded by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 18-09-00149 “The phenomenon of “red” insurgency in the Civil War: the conjugation of ideological attitudes, military and organizational decisions (Central Black Earth, Volga and South Urals)”.

**For citation:** Safonov D.A. «Zemlya i volya» kak vekovaya mehta rossiyskogo krest'yanstva [“Land and liberty” as the age-old dream of the Russian peasantry]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 149-154. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-149-154 (In Russian, Abstr. In Engl.)

О том, что идеалы российского крестьянства укладывались в главный лозунг, являющийся, по сути, константой на всем протяжении исторического периода XIX–XX веков – «Земля и воля» – писали практически все авторы: и современники, и историки советского и постсоветского периодов. На протяжении советского периода лозунг использовался как некая безусловная данность: в качестве примера вспомним название монографии Ю.И. Смыкова «Крестьяне Среднего Поволжья в борьбе за землю и волю» (1973) [1]. Получалось, что за землю и волю крестьяне боролись практически всегда. Некоторые изменения в видении предмета появились только в перестройку – так, П.С. Кабытов, В.А. Козлов и Б.Г. Литвак в 1988 г. прямо указывали, что лозунг «земля и воля» превратился «в своего рода шаблон», поскольку историки использовали его крайне часто, едва ли со времен Киевской Руси [2, с. 32]. Но при этом сам лозунг под сомнение не ставился – по понятным причинам. Он по-прежнему высоко оценивался, как «программный лозунг крестьянского движения» [2, с. 32], авторы отмечали «вечность» лозунга-мечты» [2, с. 32], называли «землю и волю» «извечной проблемой его жизни» (то есть крестьянина) [2, с. 58]. Новацией было утверждение, что при внешней неизменности лозунга его содержание несколько менялось в меняющихся исторических условиях – в разное время акценты ставились на разные части этого утверждения [2, с. 32]. В дальнейшем особых споров вокруг лозунга «земля и воля» в литературе не наблюдалось и не наблюдается. Авторы либо остаются в пределах прежнего видения – «Веками русское крестьянство страстно мечтало о «земле и воле» – об основанном на тяжком труде земледельца праве свободно пользоваться землей, свободно распоряжаться плодами своего труда и свободно же, без оглядки на помещиков и разного рода государственных чи-

новников, устраивать свою жизнь в рамках конкретного сельского «мира» [3]. Либо высказываются крайне обтекаемо и осторожно – как, например, О.А. Сухова, говорившая о «традиционном дискурсе базовых элементов, выстроенном на образах «земли» и «воли» [4].

Утверждение, а за ним и убеждение, что именно это словосочетание является квинт-эссенцией желаний всего крестьянства, приобрело всеобщий характер, стало практически аксиомой. И это притом, что уверенность в истинности тезиса практически ничем не подкреплялась, за исключением рассуждений народников, сделавших лозунг названием организации. Собственно, это городские либералы утверждали, что крестьянство мечтает именно о «земле» и именно о «воле». «Что нужно народу?» – спрашивал Н.П. Огарев и сам же отвечал: «Очень просто, народу нужна земля да воля» [5]. Между тем нам так и не пришлось встретиться с документами, где было бы зафиксировано, что конкретные крестьяне в конкретном месте (например, во время какого-либо возмущения) формулировали свои желания именно так, двумя словами. На самом же деле это сочинение интеллигентов, полагавших в духе распространенной в ту пору в российском обществе уверенности, что крестьяне сами не способны осознать даже собственные потребности, почему более образованной части общества нужно просвещать, организовывать, вести вперед и т. п. Родив в итоге оказавшийся эффективным мем «земля и воля», революционеры и либералы разошлись в его толковании, в итоге вкладывая в одну форму различное содержание, тем не менее уверяя всех, что именно их вариант наиболее «крестьянский». То, что народники жили в своем иллюзорном мире заботы о крестьянах с удивительным и глубоко ошибочным мнением, что нужды последних им известны даже больше, чем самим земледельцам, сегодня осознается всеми исследователями. Для агитации на-

родников была характерна неопределенность призывов; они были достаточно предметны в отношении призывов «против», но крайне неопределенны в своих призывах «за». Светлое будущее рисовалось достаточно расплывчатым, по сути, – как современная эпоха, избавленная от всего отрицательного: единственной конкретной картинкой можно полагать знаменитый шестой сон Веры Павловны у Н.Г. Чернышевского. Характерный для «образованного» российского общества патерналистский взгляд на крестьян продолжал существовать и позднее, что, в общем, и не удивительно, поскольку творцы революции формировались в той же самой идеологической среде, как и народники.

В дальнейшем «монополистами» на лозунг стали социалисты-революционеры: о «земле и воле» они говорили и писали и в первую революцию<sup>1</sup>, и во вторую: здесь и агитационные материалы типа брошюры «Какъ русскіе крестьяне потеряли землю и волю»<sup>2</sup>, и предвыборные листовки – «Земля и воля. Крестьяне и рабочие, голосуйте за список № 3 кандидатов в Учредительное собрание от Общегубернского съезда крестьянских депутатов и Партии социалистов-революционеров» (Вятка)<sup>3</sup>, и газеты «Земля и воля» (в Москве, Саратове и некоторых других городах).

В своем стремлении привлечь крестьян на свою сторону о том же заговорили большевики – о «земле и воле» говорил В.И. Ленин, выступая в мае 1917 г. на I Всероссийском съезде крестьянских депутатов, несколько видоизменив формулу – «вольная земля и вольный труд», со ссылкой на едва ли не мифических неназванных крестьян, якобы часто говоривших именно так. А затем озвучивал свое понимание формулы: «Вольный труд на вольной земле – это значит, что все старые формы землевладения сведены на

нет, никакого иного землевладения, кроме общегосударственного, нет; каждый берет землю в аренду у государства; есть государственная общая власть, власть всех рабочих и крестьян; у этой власти берет один крестьянин, как арендатор; между государством и крестьянином никаких посредников нет; всякий берет на равных началах; это есть вольный труд на вольной земле» [6, с. 182-183].

Существовавшее достаточное время у историков доверие к революционерам (и тем более к В.И. Ленину) привело к возникновению совершенной уверенности (вероятно, допустимо сказать – веры) не только в реальности данного лозунга, но и его длительном существовании на протяжении XIX – начала XX века. Уже тот факт, что интеллигенты, революционеры и либералы в разное время давали свое толкование и свое наполнение содержанием данного лозунга, должно было бы насторожить исследователей. Получалось, что на протяжении достаточно долгого времени, в течение которого происходили серьезные социальные изменения, крестьяне упорно и неизменно желали одного и того же. Хотя даже навскидку бросается в глаза, что желание «воли» до отмены крепостного права и после 1861 г. никак не могло быть тем же самым. Вот по этой причине П.С. Кабытов, В.А. Козлов и Б.Г. Литвак и утверждали, что «волю» крестьяне обрели в 1861 г., а вопрос о «земле» стал в дальнейшем преобладающим и определяющим [2, с. 32].

Кроме того, если мы принимаем тезис о вечном и всегда актуальном, несмотря на социальные перемены, идеале крестьянства, то автоматически следует вывод о том, что крестьяне суть едины – как класс, как сословие, как группа населения, наконец. А это, в свою очередь, способствовало возникновению тезиса о наличии крестьянской идеологии. Между тем есть серьезные основания для сомнений. Крестьянство было не едино, требования были разные. Достаточно обратиться к реформам 1860-х гг.: мы наблюдаем широкую палитру крестьянских требований, определяемую тем, к какой категории относились данные крестьяне – помещичьих, удельных, горнозаводских и т. п. Кроме того, ни в одном конкретном выступлении крестьяне не поднимались до уровня обобщения интересов всего класса – когда они требовали помещичьей земли, то имели в виду кон-

<sup>1</sup> О земле и воле: [Воззвание к крестьянству]. Спб.: Тип. газ. «Сел. вестн.», 1906. 16 с.

<sup>2</sup> Какъ русскіе крестьяне потеряли землю и волю / Партия социалистов-революционеров. Ревель: Ревельск. ком. партии соц.-революц., 1917. 7 с.

<sup>3</sup> Земля и воля. Крестьяне и рабочие, голосуйте за список № 3 кандидатов в Учредительное собрание от Общегубернского съезда крестьянских депутатов и Партии социалистов-революционеров: [листовка]. [Вятка: б.и., 1917, сент., после 23 – окт., до 12]. [1] л.

кретную землю и конкретно для себя. И все же об определенном единстве взглядов говорить можно: только значительно корректнее будет говорить не о единстве, но схожести желаний. Условно суммируя, все они всегда желали возможности нормальных условий для хозяйствования и, соответственно, существования. А вот ответ на возможный вопрос – что для этого нужно? – был индивидуализирован. Такое крестьянское стремление, конечно, можно определить и как «земля и воля», но, учитывая многообразие толкований данного лозунга, проблема может быть серьезно запутана.

Следует учитывать, что подлинно крестьянский лозунг всех времен – свободного хозяйствования на земле – на самом деле не нес в себе никаких революционных элементов: в том смысле, что желаемые перемены к лучшему должны были осуществиться в существующем государстве и при существующей власти. Если революционеры и иные толкователи тайных струн крестьянских душ говорили об обязательной необходимости изменения строя для того, чтобы крестьяне могли обрести свои «землю и волю», то сами крестьяне явно не связывали желаемые перемены с обязательностью свержения самодержавия и иными кардинальными переменами. Существующие порядки их вполне устраивали бы, если бы они получили искомое.

Стоит обратить особое внимание, что лозунг «земли и воли» в итоге как бы исчезает. С развитием второй революции в России в 1917 г. лозунг «земли и воли» неожиданно теряет свою актуальность в революционной/либеральной/интеллигентской среде; о нем не говорят политики, его не провозглашают сочинители крестьянских наказов – последние, как известно, принято считать весьма надежными источниками о крестьянских воззрениях и желаниях. Чем подобное можно объяснить? Советская историография подводила к выводу, что благодаря коммунистам и советской власти крестьяне получили то, чего так желали. Если начать разбираться, то возникают некоторые несостыковки.

Если говорить о желании крестьян получить «землю», то получается, что в 1917 г. они ее получили – причем, по нашему убеждению, не благодаря Декрету о земле, но по факту занятия земель, прежде всего, помещичьих, летом–осенью 1917 г. Но как быть с

«волей»? Достаточно вспомнить появившиеся достаточно скоро продотряды и продразверстку, чтобы понять, никакой «воли» у крестьян не было. Впрочем, «земли» достаточно скоро тоже не стало – стали создаваться коммуны и т. п., и все венчала коллективизация. Получается, что если применительно к лозунгу «земли и воли» еще можно допустить его исчезновение, то стремление к самостоятельному хозяйствованию у крестьян отнять было никак не возможно. И все же лозунг исчез [7].

На наш взгляд, причины этого не в успешности его реализации, хотя бы и ненадолго, а в переменах, происшедших в самих крестьянах, в их ценностных ориентирах. Повторимся: «земля и воля», как бы не звучал данный лозунг в действительности, был ориентирован на создание максимально удобных условий для сельскохозяйственного труда. Здесь-то и кроется некоторая ошибка – стереотипное убеждение о том, что крестьяне не мыслят себя без труда на земле и именно потому хотят «земли». Слепая вера в это была свойственна всему российскому «образованному» обществу, объединяя левых и правых, она красной нитью проходит через произведения художественной литературы XIX века, не говоря уж о публицистике. Неудивительно, что в отечественной историографии уверенность того, что крестьяне не способны по своей воле отказаться от счастья работы на земле, присутствовала изначально. Между тем нужно признать, что в российском обществе второй половины XIX – начала XX века социальные лифты для деревни практически не работали. Подняться и обеспечить себе нормальное существование вне деревни было почти невозможным. Разумеется, здесь возможны контраргументы в виде примеров удачных судеб отдельных выходцев из деревни; но в том-то и дело, что это именно примеры – подтверждающие возможность, существующую в принципе, но не являющуюся массовой. Миллионы оставшихся привязанными к земле желали максимально приемлемых условий существования там. Наше суждение никак не противоречит сообщениям об уважении крестьян именно к земледельческому труду, заявлениям и отдельным суждениям – в конце концов, никто не проводил сплошного анкетирования крестьян того времени на предмет

выяснения их желаний и мечтаний. Представлять содержание крестьянских наказов 1917 г. как некую аккумуляцию крестьянских желаний – прием несколько лукавый, поскольку это столь же реальное отражение, как, например, зачитанная кем-либо резолюция какого-нибудь митинга с объявлением таковой однозначным подтверждением народных чаяний. Между тем принято считать, что «социальные ожидания крестьянства» были оформлены в Примерном наказе, составленном из 242 наказов, привезенных делегатами I Всероссийского съезда крестьянских депутатов [2, с. 91]. Между тем нет никаких убедительных доказательств того, что наказания эти действительно убедительно отражали крестьянские настроения и желания; напротив, простая логика подсказывает, что на мероприятии, где преобладали эсеры, каковым был I Съезд, «не эсеровским» идеям и лозунгам места не было. Эсеры были более чем заинтересованы в демонстрации поддержки крестьянами именно своих идейных позиций – показательно, что в одной из резолюций Съезда мы встречаем упоминание про «землю и волю».

Разумеется, никто не проводил и иных опросов – о нежелании заниматься сельскохозяйственным трудом; но разве постоянно растущий отток крестьян из деревень в города в пореформенный период не является аргументом в пользу поиска вчерашними крестьянами альтернативных путей своего обустройства помимо деревень? Здесь можно использовать как контраргумент известный факт, что после появления декретов о мире и о земле в 1917 г. миллионы крестьян, одетых в солдатские шинели, поспешно устремились домой – зачем, если не за искомой землей? На первый взгляд, спорить трудно – факт вроде как очевиден. Но на деле прямой связи между декретом и уходом с позиций для возвращения домой может и не быть. Мы анализировали мемуары южноуральцев-фронтовиков: никто из вернувшихся с фронта до марта 1918 г., то есть дезертиров – не занялся сель-

ским трудом: пошли в милицию, местную администрацию, красную гвардию и т. п. [5]. Мы полагаем, что в 1917 г. обнаружились новые, более привлекательные варианты устройства жизни. Крестьяне боролись за максимальный уровень при сложившихся обстоятельствах войны и революции. Обстоятельства изменялись – окно возможностей расширялось. Для той же бедноты работа в комбедах и местных советах становилась более надежным способом самообеспечения, нежели земледельческий труд, пусть и с новыми возможностями увеличения земельных наделов. В условиях начавшегося голода 1920–1922 гг. очевидным становилось, что лучшие условия для выживания оказывались не у тех, кто производит продовольствие, а тех, кто занимался его распределением. Начавшийся и все более ускоряющийся процесс раскрестьянивания (в смысле разрушения традиционного крестьянского бытия и мировоззрения) вкупе с появлением новых возможностей изменил крестьянские лозунги и желания – их формулировки, но не суть. Как и в любые иные времена, крестьяне желали лучших условий бытия. Впрочем, уместно указать, что того же желали и желают не только крестьяне. В связи с этим считаем нужным обратить внимание на лозунги повстанцев 1920–1922 гг. Уже традиционно мы определяем их как «крестьянские», тем самым невольно, но настойчиво, загоняя самих себя в рамки логических построений. Раз крестьянские – то, по сути, они как всегда за «землю и волю» (в данном случае не принципиально, какое наполнение данного лозунга понимать). Между тем лозунги повстанцев действительно выражали желания крестьян – прежде всего, потому, что их высказывали крестьяне, но совсем не обязательно это были желания земледельцев; они уже выходили за рамки традиционных ценностей земледельческого труда, были связаны с созданием условий для существования в иных средах, вне деревни. Хотя взгляды и желания земледельцев также находили свое отражение.

### Список литературы

1. *Смыков Ю.И.* Крестьяне Среднего Поволжья в борьбе за землю и волю. Казань: Татар. кн. изд-во, 1973. 270 с.
2. *Кабытов П.С., Козлов В.А., Литвак Б.Г.* Русское крестьянство. Этапы духовного освобождения. М.: Мысль, 1988. 240 с.

3. Панкова-Козочкина Т.В. «Земля и воля» как движущий мотив крестьянских волнений в деревне юга России 1920-х гг. // Клио. 2010. № 3 (50). С. 146-147.
4. Сухова О.А. Социальные представления и поведение российского крестьянства в начале XX века. 1902–1922 гг.: (по материалам Среднего Поволжья): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Самара, 2007. 55 с.
5. Огарев Н.П. Избранные социально-политические и философские произведения: в 2 т. М., 1952. Т. 1. С. 527-536.
6. Ленин В.И. Речь по аграрному вопросу 22 мая (4 июня) 1917 г. // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 32. Май–июль 1917. М.: Политиздат, 1969. С. 168-189.
7. Сафонов Д.А. «Фронтовики» как социальное явление в 1917–1918 гг. // От «германской» к гражданской: становление корпуса народных вожakov русской смуты: сб. ст. и материалов. М.: «АИРО-XXI», 2014. С. 480-502.

## References

1. Smykov Y.I. *Krest'yane Srednego Povolzh'ya v bor'be za zemlyu i volyu* [Peasants of the Middle Volga Region in the Struggle for Land and Liberty]. Kazan, Tatar Book Publ., 1973, 270 p. (In Russian).
2. Kabytov P.S., Kozlov V.A., Litvak B.G. *Russkoye krest'yanstvo. Etapy dukhovnogo osvobozhdeniya* [Russian Peasantry. The Stages of Spiritual Liberation]. Moscow, Mysl' Publ., 1988, 240 p. (In Russian).
3. Pankova-Kozochkina T.V. «Zemlya i volya» kak dvizhushchiy motiv krest'yanskikh volneniy v derevne yuga Rossii 1920-kh gg. [“Land and liberty” as the driving motive of peasant unrest in the village of southern Russia in the 1920s]. *Klio*, 2010, no. 3 (50), pp. 146-147. (In Russian).
4. Sukhova O.A. *Sotsial'nyye predstavleniya i povedenie rossiyskogo krest'yanstva v nachale XX veka. 1902–1922 gg.: (po materialam Srednego Povolzh'ya): avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Social Views and Behavior of the Russian Peasantry in the Early 20th Century. 1902–1922: (based on Materials from the Middle Volga Region). Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Samara, 2007, 55 p. (In Russian).
5. Ogarev N.P. *Izbrannyye sotsial'no-politicheskiye i filosofskiyе произведения: v 2 t.* [Selected Social-Political and Philosophical Works: in 2 vols.]. Moscow, 1952, vol. 1, pp. 527-536. (In Russian).
6. Lenin V.I. Rech' po agrarnomu voprosu 22 maya (4 iyunya) 1917 g. [Speech on the agrarian question May 22 (June 4) 1917]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 32. May–iyul' 1917* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 32. May–July 1917]. Moscow, Politizdat Publ., 1969, pp. 168-189. (In Russian).
7. Safonov D.A. «Frontoviki» kak sotsial'noye yavleniye v 1917–1918 gg. [“Front-line soldiers” as a social phenomenon in 1917–1918]. *Ot «germanskoy» k grazhdanskoy: stanovleniye korpusa narodnykh vozhakov russkoy smuty* [From “Germanic” to Civil: the Formation of the Corps of the People's Leaders of the Russian Time of Troubles]. Moscow, “AIRO-XXI” Publ., 2014, pp. 480-502. (In Russian).

## Информация об авторе

**Сафонов Дмитрий Анатольевич**, доктор исторических наук, профессор. Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Российская Федерация. E-mail: d\_safonov@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0882-4592>

Поступила в редакцию 20.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 17.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

## Information about the author

**Dmitriy A. Safonov**, Doctor of History, Professor. Orenburg State University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: d\_safonov@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0882-4592>

Received 20 August 2020  
Reviewed 17 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-155-167  
УДК 94(47).084.3+316.4

## Крестьянские восстания против крестьянской революции

**Виктор Федорович ИСАЙЧИКОВ**

Редакция журнала «Просвещение»  
Российская Федерация, г. Москва  
E-mail: mihmarkin@mail.ru

## Peasant revolts against the peasant revolution

**Viktor F. ISAYCHIKOV**

Editorial Office of the Journal "Enlightenment"  
Moscow, Russian Federation  
E-mail: mihmarkin@mail.ru

**Аннотация.** Известные в истории крестьянские восстания, войны и революции имели как революционные, так и реакционные стороны. Особо сложное их переплетение наблюдалось в России (СССР) в первой трети XX века в связи с максимальным количеством экономических укладов и классов в стране и четырьмя революциями. Главной причиной борьбы крестьянских классов, в том числе восстаний, была бедность, вызываемая как аграрным перенаселением, так и социальными причинами, среди которых главной до Октябрьской революции были пережитки феодализма. Все четыре революции в России были в значительной мере крестьянскими, но отличались классовым составом и классовым руководством. В результате Великой Октябрьской социалистической революции в стране была установлена не предсказанная К. Марксом, но предвидимая В.И. Лениным совместная диктатура рабочего класса и крестьянства (мелкой буржуазии). Однако малочисленный рабочий класс после смерти В.И. Ленина не смог удержать власть, и в результате «сталинской» контрреволюции в стране была установлена внутренне неустойчивая диктатура мелкой буржуазии (крестьянства). Раскрыты классовые процессы в крестьянстве, которые приводили к восстаниям и революциям.

**Ключевые слова:** аграрное перенаселение; бедность; крестьянские восстания и революции; революционно-демократическая диктатура рабочего класса и крестьянства; классовый анализ

**Для цитирования:** Исайчиков В.Ф. Крестьянские восстания против крестьянской революции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 155-167. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-155-167

**Abstract.** The peasant revolts, wars, and revolutions known in history had both revolutionary and reactionary sides. A particularly complex interweaving was observed in Russia (USSR) in the first third of the 20th century due to the maximum number of economic structures and classes in the country and four revolutions. The main reason for the struggle of the peasant classes, including revolts, was poverty, caused by both agrarian overpopulation and social causes, among which the main one before the October revolution was the remnants of feudalism. All four revolutions in Russia were largely peasant revolutions, but they differed in class composition and class leadership. As a result of the Great October socialist revolution, a joint dictatorship of the working class and the peasantry (the petty bourgeoisie) was established in the country, not predicted by K. Marx, but foreseen by V.I. Lenin. However, the small working class after V.I. Lenin's death could not hold on to power, and as a result of the "Stalinist" counter-revolution, an internally unstable dictatorship of the petty bourgeoisie (peasantry) was established in the country. We reveal the class processes in the peasantry that led to revolts and revolutions.

**Keywords:** agrarian overpopulation; poverty; peasant revolts and revolutions; revolutionary-democratic dictatorship of the working class and peasantry; class analysis

**For citation:** Isaychikov V.F. Krest'yanskiye vosstaniya protiv krest'yanskoy revolyutsii [Peasant revolts against the peasant revolution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 155-167. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-155-167 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Год назад в Московской высшей школе социальных и экономических наук состоялся семинар, посвященный аграрной тематике, а точнее, крестьяноведению. Поскольку мы не считаем крестьяноведение особой наукой, то к крестьянской тематике будем подходить со стороны историко-политэкономической.

А насчет крестьяноведения мы частично согласны с французами, которые на вопрос И.С. Кузнецова: «Почему во Франции нет крестьяноведения?» отшутились: «Во Франции есть крестьянство, но нет крестьяноведения. А в Англии есть крестьяноведение, но нет крестьянства». Частичное согласие с шуткой у нас вызвано тем, что в бывшей крестьянской стране Франции, в которой еще в 1950 г. в сельском хозяйстве был занят 31 % трудоспособного населения, численность занятых уменьшилась к 2000 г. до 3 % (в Англии – с 6 до 2 %, причем там уже почти два века практически нет крестьян, а только сельскохозяйственные рабочие). А поскольку в современной России численность лиц, занятых в сельском хозяйстве, уменьшилась с 80 % в 1928 г. до 10 % в 2000 г., то, согласно французской шутке, крестьяноведение должно появиться и во Франции, и в России.

На семинаре можно отметить еще два момента: И. Штейнберг рассказал о своих безуспешных попытках убедить современного тракториста, работающего и в товариществе (бывшем колхозе), и на личном подворье, что он крестьянин. А когда А. Кравченко пытался выяснить у единственной найденной свидетельницы Тамбовского восстания, что она помнит с того времени (ей было 5 лет), она не понимала его интереса – «раньше все плохо было» [1].

Но поскольку мы историки, то должны разобраться, что же действительно было плохо у крестьян век назад, потому что от хорошей жизни не восстают. Мы считаем необходимым расширить временной интервал анализируемых явлений, так как крестьянские восстания в России начались в первые годы XX века и связаны друг с другом не только экономически и политически, но и

личностно, так как прошедшие события укладываются в четверть века – меньше периода активной жизни одного человека.

Но экономические проблемы, послужившие причиной и крестьянских революций, и крестьянских восстаний начала XX века, возникли еще в середине XIX века, когда классовая дифференциация в деревне была незначительной и крестьянство можно рассматривать как единый класс феодального общества. Причина же крестьянских революций и восстаний простая и ясная: основной бедой российского крестьянства была бедность, вызываемая как аграрным перенаселением, так и пережитками крепостничества.

Численность населения росла, а свободных земель для ведения хозяйства экстенсивным способом в Центральной России уже не было. С.А. Нефедов писал: «Падение потребления произошло в России еще в первой половине XIX века, и во второй половине этого столетия среднее душевое потребление находилось на уровне минимально допустимой нормы <...> В условиях большого разброса в величине крестьянских наделов это означало, что примерно половина населения постоянно недоедала» [2, с. 64].

Аграрное перенаселение в истории встречалось постоянно, и в ряде регионов с неустойчивыми экосистемами приводило к локальным экологическим катастрофам. Значительная часть Сахары ранее была зоной степей и полупустынь, но нерасчетливое ведение сельского хозяйства (в первую очередь – перевыпас скота, который копытами выбивал тонкую дерновину) привело к опустыниванию громадных территорий. Аналогичные процессы происходили и в Центральной России, причем на Западной Брянщине со слабыми песчаными почвами по этой же причине с середины XIX века стали образовываться маленькие «Сахары» с подвижными песками, дюнами, которые засыпали дороги, пруды, поля. В 80-е гг. XIX века с ними начали бороться посадками сосны, и за полвека эти процессы удалось не только остановить, но и ликвидировать [3, с. 86-87].

Но главный вред земельным угодьям России в это время приносило развитие оврагов, которые стремительно росли при сведении лесов и чрезмерной запашке. Овраги «съедали» часть плодородных полей, через них также смывался плодородный слой. Но, главное, овраги, понижая уровень грунтовых вод, высушивали почву, понижая ее плодородие. «В Центральном Черноземном районе относительные размеры распаханной площади достигали предела, какого не знают страны с интенсивной культурой...» [2, с. 69].

Крестьянство в стране со слаборазвитой промышленностью (не способной принять излишнее население) продолжало беднеть, особенно после того, как в результате крестьянской реформы было дополнительно ограблено. Кроме громадных выкупных платежей дармоедам-помещикам, крестьянство потеряло в «отрезках» наиболее необходимые земли: водопой, дороги, луга. Пережитками крепостничества оставались не только система «отработков», но и патриархальная крестьянская община, консервирующие низкий уровень производительных сил. Крестьянское малоземелье в России было относительно – при средней величине хозяйства, сравнимого с размерами хозяйств в Германии или Франции, его продуктивность из-за слабой материальной базы была меньше в разы при лучших природно-почвенных условиях, чем в Германии [4, с. 44-46]. Например, природно-почвенные условия Германии близки к условиям Центрального промышленного района, в котором на обработку 1 га ржи требовалось 42 трудодня, в то время как в Черноземье требовался 21 трудодень, а на Степном Юге – 13 трудодней [2, с. 204].

Царское правительство для выяснения причин крестьянской бедности создало Комиссию, которая нашла, что для 50 губерний Европейской России количество излишних работников составляет 23 млн человек, что составляло 53 % от общей численности занятых, причем в Центральном Черноземье эта доля доходила до 67 % [2, с. 112]. При этом аграрное перенаселение из-за слабой материальной базы сельского хозяйства совмещалось с острой нехваткой рабочих рук на нескольких критических технологических операциях, в первую очередь, на жатве и обмолоте, когда крестьяне работали от зари до зари всей семьей. Именно на критические

операции нанимали работников не только кулаки, но и середняки и часть бедняков, которые сами также нанимались на эти операции. Дело в том, что бедняки работали по найму, например, на жатве, в оптимальные сроки, а сами работали в неоптимальные сроки. А на 23-й день после созревания зерна половина его уже осыпалась...

Но никаких мер по снижению перенаселения и крестьянской бедности царское правительство не предпринимало, ибо решить запущенный вопрос можно было только передачей крестьянам помещичьей земли и разрушением патриархальной общины. Царская власть не была готова сменить опору с кучки феодалов-помещиков (максимум 28 тыс. землевладельцев, владельцев более 500 десятин) на крестьянских капиталистов (более 1,5 миллиона хозяйств).

Первые крестьянские восстания 1902 г. на Полтавщине и Харьковщине ничему правительству не научили [5]. А вот В.И. Ленин научили. Перед крестьянскими восстаниями В.И. Ленин при подготовке проекта Программы партии считал революционным классом только рабочий класс, вступая тем самым в спор с К. Марксом, который за четверть века до этого критиковал аналогичную позицию Ф. Лассалья [6, с. 14-16]. Г.В. Плеханов и П.Б. Аксельрод не согласились с В.И. Лениным, он уступил старшим товарищам, а после крестьянских восстаний пообещал учесть их опыт [7, с. 348; 8].

Бунты внешне были голодными: крестьяне захватывали запасы хлеба у помещиков; лишь иногда крестьяне хотели вернуть «отрезки». Для В.Г. Короленко крестьянский бунт представлялся бестолковой «грабизкой», В.И. Ленин же почувствовал, что крестьянскому терпению приходит конец, приближается крестьянская революция. Именно после событий 1902 г. В.И. Ленин от отрицания революционности русского крестьянства перешел к мыслям о возможности соединения крестьянской революции с революцией пролетарской.

О крестьянской революции в России социалисты-народники говорили не один десяток лет, надеясь, что пережиток патриархальщины – крестьянская община – послужит основой и для революционного переворота, и для строительства крестьянского социализма, минуя капитализм. Эти взгляды

критиковали марксисты, в первую очередь – Г.В. Плеханов: «Народники понимали, что падение самодержавия окончательно развяжет руки нашей буржуазии и послужит сигналом неслыханного развития русского капитализма, а следовательно, и быстрого разложения общины. А <...> на общине основывались все их социалистические упования...» [9, с. 85]. Народники опирались на антикапиталистические тенденции в крестьянском движении, не понимая того, что их патриархальность имела реакционную сторону, а их мелкобуржуазность привела бы к такому же капитализму, от которого они шарахались: «...И если бы когда-нибудь, по щучьему велению, воплотилась в жизнь программа наших народников, то это вызвало небывалый расцвет мелкой буржуазии, окончательно подорвало бы подлежавшие спасению «устои», а затем, путем борьбы в рядах мелкой буржуазии, привело бы к торжеству <...> крупного капитала» [9, с. 250-251].

К. Маркс не отрицал возможность использования общины при строительстве социализма, но только в случае, если в результате мировой пролетарской революции передовые страны Запада помогут российскому крестьянству. Но мировой пролетарской революции не было, и по канонам упрощенно понимаемого марксизма в России ждали буржуазную революцию. Она запоздала, по сравнению с передовыми странами, на века; к этому времени условия существенно изменились. Капитализм, вступая в фазу империализма, стал расслаиваться на капитализм метрополий и капитализм периферийный, а страны периферийного капитализма были обречены на постоянное отставание. Первые признаки формирования периферийного капитализма отметил первый русский марксист Н.Ф. Даниельсон в 1880 г. в статье, инициированной К. Марксом [10].

В странах периферийного капитализма буржуазия была не только слаба, но и мало заинтересована в революции. К ней в полной мере можно отнести слова Ф. Энгельса о немецкой буржуазии: она уже чувствовала, что «за спиной крупной буржуазии стоит пролетариат» [11, с. 7] (возможно, именно это было основанием для В.И. Ленина в отрицании революционности иных классов). Революция 1905 г. подтвердила загнивание буржуазии: основной движущей силой в ней выступил

организованный пролетариат, в то время как неорганизованное в масштабах страны крестьянство ограничилось практически экономической борьбой. Следует отметить, что восстания были организованы всей общиной, при этом за уклонение от выступления община наказывала отступников; во время восстаний крестьяне часто громили и хутора кулаков, и лавки торговцев. Но, даже сжигая помещичьи усадьбы, крестьяне рассчитывали не на ликвидацию полуфеодального землевладения, а на то, что испуганные помещики продадут им свои земли. Царские карательные отряды довольно легко приводили крестьян в повиновение [12]. С другой стороны, нельзя не отметить, что еврейские погромы в городах часто были организованы властями за счет привлечения окружающих крестьян [13].

Хотя Первая русская революция не достигла основных целей, но напор крестьянства существенно изменил взгляды В.И. Ленина на будущую революцию: он «придумал формулу»: «революционно-демократическая диктатура пролетариата и крестьянства» [14, с. 371]. На отход от К. Маркса, у которого нет ни слова о совместных диктатурах, и тем более о совместной диктатуре рабочего класса с крестьянством (которое и классом уже не является), набросились меньшевики. Но странное дело: страстный полемист В.И. Ленин этот вопрос обошел по существу. Он либо отговорился публицистически: «Мысль, что революционная диктатура пролетариата и крестьянства есть народническое пленение социал-демократов, вызывает лишь улыбку» [14, с. 389], либо сослался на официальные резолюции большевиков, в которых говорилось о руководящей роли рабочего класса. Затеять дискуссию в период разброда и шатаний В.И. Ленин посчитал неразумным, тем более что у монархии теоретически была возможность сменить свою классовую помещичью природу на буржуазную, превратившись, как в других странах Западной Европы, в средневековую декорацию при диктатуре буржуазии.

На самом деле в позиции В.И. Ленина не было ничего народнического; *он дал реальную, научную оценку предстоящей революции*. К теоретическому вопросу о совместных диктатурах различных классов В.И. Ленин пришел не от умозрительных построений, а от практики русской революции: «...если

рассматривать вопрос <...> *в целом*, то никто не сможет на конкретных примерах из опыта 1905 г. показать, как могла бы победоносная революция не быть диктатурой пролетариата и крестьянства» [14, с. 377]. Это был принципиально новый взгляд на возможный социализм в России.

Но пролетариат, присущий капитализму, то есть потомственный пролетариат крупного машинного производства в России был малочисленным – не более 1 миллиона человек; остальная часть пролетариата (около 9 миллионов человек) – это был рабочий класс, так или иначе связанный с землей, не потерявший свои крестьянские корни, либо пролетариат ручного труда, соответствующего полуфеодальному мануфактурному производству.

Крестьянство превосходило численно рабочий класс почти в десять раз; его интересы на первом этапе революции были относительно единообразными: кроме ликвидации остатков феодализма, таких как кабальные отработки, неполноправность и пр., крестьяне хотели получить недостававшую им землю. Но цели получения дополнительной земли у различных крестьянских классов были разные. Середнякам и беднякам земля была необходима для продолжения хозяйствования экстенсивными методами. Кулакам дополнительная земля была нужна для ускорения капиталистического накопления.

Бедность крестьянства не позволяла вести хозяйство интенсивными методами. В.И. Ленин приводил много примеров, как крестьянская бедность и малоземелье усугубляли бедность: у бедных крестьян были плохие орудия производства; плохие сорта, породы и семена; хилый и недокормленный скот плохо обрабатывал почву и давал мало навоза на удобрение; беднота вынуждена употреблять солому и навоз на топливо и пр. При малых наделах у крестьян в среднем было слишком много лошадей: «То количество земли, которое миллион однолошадных крестьян обрабатывает при помощи миллиона лошадей, зажиточные крестьяне обрабатывают лучше и тщательнее при помощи 1/2 или 3/4 миллиона лошадей» [15, с. 104].

Но крестьянство угнетала не только бедность, но и неравноправие, это было сословие с минимальными правами. Налоги на крестьянскую землю были существенно вы-

ше, чем на помещичью, при этом недоимки с крестьян взыскивались строго, а с помещиков – со всевозможными отсрочками и льготами. То есть у крестьянства был достаточный революционный потенциал; в то же время у монархии была возможность, не дожидаясь крестьянской революции, «выпустить пар в свисток», пожертвовав при этом кучкой дармоедов-помещиков. Правительство, кое-чему наученное революцией, приняло ряд мер по снижению давления на крестьянство, но эти меры были запоздалыми и робкими. Не трогая основ помещичьего землевладения, «стольпинщина» не могла решить крестьянский вопрос. Попытки разрушения общины и выделения хуторов и отрубов в целом оказались неудачными; лишь в отдельных губерниях, например, Смоленской, хутора получили заметное развитие. Не дало заметного эффекта и переселение крестьян в Сибирь.

Февральская революция была настолько ожидаема, что ее предсказывали не только социалисты, но и кадеты и наиболее умные монархисты; А.В. Кривошеин, руководивший осуществлением Столыпинской реформы, в 1910 г. в докладной записке не только фактически писал об аграрном перенаселении, но и предупреждал о его последствиях: «Если все останется в прежнем положении, если по-прежнему значительная доля наличной рабочей силы, не находя себе применения, будет оставаться неиспользованной, то кризис этот неизбежен в более или менее близком будущем». Ожидание кризиса было всеобщим, в одном из частных писем еще до начала Первой мировой войны его автор писал: «Мужики сатанеют не по дням, а по часам. Бунт неминуем; по-прежнему все если и протянется, то очень недолго. Все горе в том, что мужику есть нечего» [16, с. 190-193].

Первая мировая война, в которую Россия вступила как данница капиталистов Франции и Англии, лишь обострила все проблемы. Крестьянство, составлявшее основу армии, не хотело воевать за чужие интересы. Призываемые крестьяне дома получали наказ сдаваться в плен. Россия потеряла пленными 3,9 млн – в 3 раза больше, чем Франция, Германия, Англия вместе взятые. Русские сдавались в плен в 12–15 раз чаще, чем солдаты других армий (кроме австрийской) [2, с. 132]. Крестьянин Распутин отговаривал

царя от участия в войне; именно поэтому он от английской агентуры сначала получил удар ножом, а затем был застрелен.

От Февральской революции крестьянство получило немного: кроме отмены некоторых политических ограничений, правительства кадетов, эсеров и меньшевиков ничего для крестьянства не сделали: война продолжалась, разруха усиливалась, продразверстка сохранялась, попытки крестьян получить помещичью землю пресекались вооруженной силой. Большевики, приняв аграрную программу трудовиков, стержнем которой была национализация всей земли и отмена крепостнических пережитков, добивались решения аграрного вопроса в интересах крестьянства: «...Если в крестьянской стране, после семи месяцев демократической республики, дело могло дойти до крестьянского восстания, то оно неопровержимо доказывает общенациональный крах революции, кризис ее, достигший невиданной силы...» [17, с. 277].

Не только меньшевики, но и большевики понимали, что Россия не готова для социалистической пролетарской революции; за полтора месяца до Октябрьской революции В.И. Ленин предложил программу выхода из кризиса *в рамках капиталистической системы* [18].

Великую Октябрьскую социалистическую революцию можно с полным правом называть Ленинской революцией, ибо без его теоретического предвидения и практической деятельности она бы просто не состоялась, выродившись в ряд частных восстаний, реакционных военно-помещичьих диктатур, интервенций и раздел страны между империалистическими хищниками и мелкими соседями. Поэтому для понимания ее характера, до сих пор во многом скрытого, необходимо разбираться, что говорил и делал В.И. Ленин, причем с учетом того, что многие слова говорились для товарищей, которые еще не созрели для понимания сути явлений и всегда отставали от его идей.

Для понимания же морального императива, которому следовал В.И. Ленин, необходимо вспомнить его слова, сказанные за двадцать лет до революции: «Признание борьбы против самодержавия за политические свободы – первой политической задачей рабочей партии особенно необходимо, но для пояснения этой задачи следует, по нашему

мнению, охарактеризовать классовый характер современного русского абсолютизма и необходимость ниспровержения его не только в интересах рабочего класса, но и в интересах всего общественного развития. Такое указание необходимо и в теоретическом отношении, ибо, **с точки зрения основных идей марксизма, интересы общественного развития выше интересов пролетариата, – интересы всего рабочего движения в его целом выше интересов отдельного слоя рабочих или отдельных моментов движения** (выделено мной. – В. И.)...» [19]. Этому гуманистическому взгляду В.И. Ленин следовал неукоснительно, он восходит к почитаемому им с юности Н.Г. Чернышевскому: «...Общечеловеческий интерес стоит выше выгод отдельной нации, общий интерес целой нации стоит выше выгод отдельного сословия, интерес многочисленного сословия выше выгод малочисленного» [20, с. 194].

Меньшевики и эсеры, самозабвенно болтая о революции, вели страну к анархии, «к поножовщине»<sup>1</sup>. В воспоминаниях М. Горького есть слова В.И. Ленина, в которых обоснована необходимость неподготовленной Октябрьской революции: «Ну, а по-вашему, миллионы мужиков с винтовками в руках – не угроза культуре, нет? Вы думаете, Учредилка справилась бы с их анархизмом? Вы, который так много шумите об анархизме деревни, должны бы лучше других понять нашу работу» [21, с. 34]. Именно для предотвращения крестьянской анархии большевики были вынуждены взять власть.

Октябрьская революция была рабоче-крестьянской: в ней совместились антифеодалная крестьянская революция и антикапиталистическая рабочая революция, в ее результате образовалась не предсказанная К. Марксом совместная диктатура рабочего класса и крестьянства. В первом же документе после свержения Временного правительства дана классовая характеристика революции: «Рабочая и крестьянская революция, о необходимости которой все время говорили большевики, совершилась» [22]. Без крестьянской армии, вставшей на сторону больше-

<sup>1</sup> Протокол заседания Петербургского Комитета РСДРП(б) 1 (14) ноября 1917 г. // Троцкий Л.Д. Пропавшая грамота. URL: [https://www.marxists.org/russkij/trotsky/1931/stalin\\_school/04.htm](https://www.marxists.org/russkij/trotsky/1931/stalin_school/04.htm) (дата обращения: 12.11.2019).

виков, победа революции была бы немислимой. В первые же дни советской власти были приняты декреты о земле, о мире, о восьмичасовом рабочем дне, упразднены сословия, провозглашены равноправие женщин и права наций и другие, отвечавшие интересам большинства населения страны и очистившие страну от феодальных пережитков.

Но следует подчеркнуть: крестьянская составляющая революции несла в себе **не только прогрессивные, но и реакционные** экономические черты. Во-первых, эффективные сельскохозяйственные предприятия, которые должны были стать государственной собственностью (совхозами), были большей частью растащены крестьянами. То же самое можно сказать и о кулацких хозяйствах, выделившихся в хутора и отруба – патриархальная община вернула их большую часть в свой состав, так же понизив эффективность производства.

Во-вторых, анархическое крестьянство устроило в городах голод. Получив от советской власти бесплатно землю и не платя налоги, крестьяне не думали о том, чтобы накормить город: если с 1 августа 1916 г. по 1 августа 1917 г. по царской продразверстке было заготовлено 320 млн пудов хлеба, то в следующий год – только 50, а потом 100 и 200 млн пудов; при 50 млн пудов, собранных по продразверстке, – это голод в городах [23, с. 149]. Зато крестьяне впервые были не только сытыми, но и буквально обжирались, скармливая зерно скоту и перегоня на самогон. Например, в 1919–1920 гг. в Самарской губернии на одного взрослого едока потребление составляло 4479 ккал (при норме ВОЗ – 2300–2400 ккал) [2, с. 485], в то время как в Петрограде, половина населения которого сбежала от голода, только от истощения в 1920 г. умирало 37 человек на 10000 населения (а при голоде резко увеличивается смертность и от болезней) [24, с. 392].

Советской власти ничего не оставалось, как продолжить начатую царским правительством продразверстку, при этом в 1918 г. действовало только 122 продотряда [2, с. 89]. Но убедили крестьянство в необходимости продразверстки не рабочие отряды, а интервенты и белогвардейцы, не только возвращавшие землю помещикам, но и безжалостно поровнившие крестьян и сжигавшие села за малейшее неповиновение там, где помещи-

ков никогда не было – в Сибири. Вся Сибирь была охвачена крестьянскими восстаниями, агенту английской разведки А.В. Колчаку унести ноги из страны не помогли ни американцы, ни японцы, ни англичане.

В западной части Брянщины, попавшей под немецкую оккупацию, интервенты возвращали землю помещикам и обирали крестьян своими разверстками. После революции в Германии дивизия Н.А. Щорса начала освобождать оккупированные территории, младший брат моей (моей. – В. И.) бабушки, крестьянин, добровольно вступил в дивизию Н.А. Щорса и погиб под Киевом в боях с махновцами – тоже крестьянскими отрядами.

Почему же крестьяне сражались с крестьянами? В основном потому, что крестьянство к этому времени перестало быть единым классом феодального общества и начало расслаиваться, причем эти процессы в многоукладном обществе еще не завершились. Попробуем провести классовый анализ российского общества того времени на основе анализа имевшихся в России экономических укладов в 1918 г.: «Перечислим эти элементы:

- 1) патриархальное, то есть в значительной мере натуральное, крестьянское хозяйство;
- 2) мелкое товарное производство (сюда относится большинство крестьян из тех, кто продает хлеб);
- 3) частнохозяйственный капитализм;
- 4) государственный капитализм;
- 5) социализм.

<...> Спрашивается, какие же элементы преобладают? Ясное дело, что в мелкокрестьянской стране преобладает и не может не преобладать мелкобуржуазная стихия; большинство, и громадное большинство земледельцев – мелкие товарные производители» [25].

Каждому укладу соответствует свой набор классов; однако для трех первых укладов скрупулезный классовый анализ провести трудно из-за недостатка исходных данных; а главное, в связи со слабой дифференциацией, наличием больших переходных слоев и весьма быстрой трансформацией классов это имеет мало смысла.

К «чистому» частнохозяйственному капитализму в сельском хозяйстве после революции отнести практически некого, ибо кулаки и до революции редко были «чистыми» эксплуататорами; они лично участвовали в

процессе производства и при наличии в семье нескольких работников имели в среднем не более одного батрака (при нескольких поденщиках на критические операции). После революции соотношение собственных работников и работников по найму сохранилось примерно тем же. То есть кулаки большей частью относились к переходному слою между частнохозяйственным капитализмом и мелким товарным производством. В европейской классификации (которую применял В.И. Ленин в работах для Коминтерна) большая часть кулаков соответствовала среднему крестьянству. К кулакам относилось от 5 до 12 % хозяйств. К этому укладу относился и класс сельскохозяйственных рабочих – батраков. В 1924 г. их было около 1 млн человек, но после революции их было меньше – часть батраков получила землю и превратилась в крестьян-бедняков; кроме того, во времена продразверстки кулакам не было интереса их нанимать.

К мелкому товарному производству В.И. Ленин относил большинство крестьян, продающих хлеб. По российским меркам, к ним относились середняки, часть кулаков и бедняки. Но если середняки и кулаки продавали лишний хлеб, то бедняки, если и продавали часть хлеба, то только из нужды, например, для того, чтобы заплатить налоги. По европейской классификации, середняки относились к мелким крестьянам, а бедняки – к нищим, пауперам, которые могут выжить только при подработках внаем и за счет подачек благотворителей. По некоторым оценкам, в царское время доля бедняков составляла около 25 %, а середняков – около 70 %.

Самое сложное в ленинской классификации – разобраться с патриархальным укладом: «чистый» патриархальный уклад с натуральным хозяйством встречался преимущественно на окраинах страны, где не был изжит первобытно-родовой строй. В то же время натуральное хозяйство было в немалой доле практически у всех крестьян и части горожан. Если у узко специализированных фермеров, например, производящих зерно, не было ни огорода, ни коровы, то в России даже у кулаков общая товарность производства была невелика. В.И. Ленин приводил данные, что доля денежных доходов у кулаков и бедняков составляла около 60 %, а у середняков – 40 %, то есть натуральность хозяйств кула-

ков и бедняков составляла около 40 %, а у середняков – около 60 % [15, с. 120]. Формально середняки в большей мере относятся к слою патриархальщиков, чем бедняки. Но очевидно, что бедняки – «товарники» от нужды, при повышении уровня дохода они будут лучше питаться, чем больше продавать. Критерий патриархальности, как и критерии для других классов и слоев крестьянства, неоднозначны и требуют уточнения.

Во время и после Великой Октябрьской социалистической революции в отъеме помещичьих земель было заинтересовано все крестьянство. Продразверстка была направлена против узких интересов кулака и середняка, которые уменьшали и укрывали посевы и хлеб, а также стремились обойти государственную монополию на торговлю хлебом (но мешочничеством занимались практически все крестьянские слои – только в разных размерах). Без поддержки части бедняков продразверстка была бы менее эффективной, так как сосед-бедняк, получая долю от найденных у кулаков запасов, знал хорошо, где и сколько у соседа посевов и хлеба. В то же время в годы интервенции и Гражданской войны большая часть крестьянства выступила против белогвардейцев-помещиков.

После войны вопрос о продразверстке был только в том – в какой момент от нее следует отказаться? В партии не было единства по этому вопросу – одни предлагали срочно отказаться от продразверстки, другие считали возможным на время использовать налаженный механизм Наркомпрода. Для того, чтобы с некоторым запасом хлеба разворачивать восстановление промышленности и транспорта от разрухи, В.И. Ленин поддерживал продолжение продразверстки. Крестьянские восстания, включая Кронштадтское, изменили не планы, а только сдвинули сроки. Как известно, в программную статью перехода на «новую экономическую политику» (нэп) – «О продналоге» – В.И. Ленин включил часть статьи весны 1918 г. – то есть в этом отношении политика не была новой. Как трезвый экономист-марксист, В.И. Ленин изначально предполагал проводить такую политику – помешала война.

Часть его товарищей по партии и по Коминтерну уносились фантазиями «влево», забегала вперед, мечтая о прямом продуктообмене между предприятиями промышлен-

ности и крестьянством, но В.И. Ленин такие фантазии не разделял. Например, в его программной статье «Очередные задачи советской власти» нет задач по взаимоотношению с крестьянством, как нет никаких слов о «военном коммунизме» и прямом продуктообмене [26]. В.И. Ленин не возражал публично товарищам, которые считали нэп экономическим отступлением, но он знал, что называемый горячими головами «военный коммунизм» никаким коммунизмом не являлся – это была экономически реакционная «военная уравниловка», вызванная разрухой и интервенцией.

Переход к нэпу был у В.И. Ленина быстрым. В плане речи о замене продразверстки продналогом он верно оценил общеполитическое значение крестьянских восстаний: ...«вопрос о *крестьянской* (мелкобуржуазной) *контрреволюции*. **Такая контрреволюция стоит уже против нас**». А рядом приписка: в печати сгладить «взаимоотношения пролетариата и крестьянства» [27, с. 371] – В.И. Ленин понял, что крестьянство в своих частно-капиталистических устремлениях не способно к пониманию своих долгосрочных классовых интересов, которым соответствует развитие промышленности и как средства для удовлетворения потребностей крестьянства в технике, в образовании, в культуре, а также в сокращении аграрного перенаселения. Хотя в восстаниях участвовала малая часть крестьян, кулаков и середняков, но именно тех классов, которые давали основную массу товарного хлеба. «Мы более слабы, чем капитализм, не только в мировом масштабе, но и внутри страны. <...> Экономически может ли вернуться в Россию капитализм? <...> Пока мы живем в мелкокрестьянской стране, для капитализма в России есть более прочная экономическая база, чем для коммунизма» [23, с. 158-159]. Если в 1921 г. был заключен компромисс с зажиточным крестьянством, нацеленным на товарные отношения – то в рамках тех ограничений, которые накладывали на развитие капиталистических отношений рабочий класс и патриархальное крестьянство как противники капитализма. Развитие производительных сил в стране при строительстве социализма изживает мелкокрестьянскую основу капитализма – на этом и был построен ленинский план строительства социализма в России.

На этом можно было бы закончить – тамбовское и прочие крестьянские реакционные восстания были обречены на поражение. Но история не началась и не кончилась этими восстаниями. Были ли когда-нибудь крестьянские войны и крестьянские восстания успешными? Только в древней истории, когда свободное крестьянство уничтожило ставшее реакционным рабство. С тех пор крестьянские восстания, войны и революции завершались поражением крестьян либо в прямом военном столкновении, либо в результате экономических процессов, которым они дали свободу. Ф. Энгельс в свое время отметил, что крестьянство, бывшее основной силой в революциях в Англии и Франции, потерпело поражение от буржуазии, руководящей революциями. Оно либо исчезло в Англии, либо постоянно сокращалось – и помыкалось при этой крупной буржуазии (в первую очередь – финансовой) во Франции. При этом можно вспомнить и реакционные крестьянские восстания в Англии и Франции – ту же Вандею.

Но в крестьянской войне против крестьянской революции был еще один момент: нельзя не упомянуть о коллективизации, которая фактически завершила прежнюю историю крестьянства. Не вдаваясь в подробности, хотелось бы показать, что коллективизация была последним этапом классовой борьбы между отдельными классами крестьянства.

Если В.И. Ленин предполагал, что нэп вводится « всерьез и надолго », как это потом сделали в КНР и Вьетнаме, то очевидную ставку в увеличении продукции он делал на «старательного крестьянина», как середняка, так и кулака [28, с. 379], с расчетом на их «нивелировку». В этом был экономический и политический расчет: поскольку большая часть наемного труда в сельском хозяйстве приходилась на несколько критических операций, то их механизация позволяла исключать для «старательного крестьянина» наем батраков. В условиях ограничений на размеры арендованной земли, повышая свой хозяйственный уровень и эффективность, кулак в этом случае «опускался» социально до середняка, происходила их «нивелировка». Но главное направление в развитии производительных сил сельского хозяйства В.И. Ленин видел в кооперации, ибо другими способами поднять эффективность сельского хозяйства

при аграрном перенаселении было невозможно. А после революции аграрное перенаселение только возросло: сытое крестьянство, как мыши, стали размножаться на пределе биологических возможностей (с приростом населения до 20 % в год), так что к 1928 г. доля сельского населения возросла до 80 %.

Но пуля террористки ускорила смерть В.И. Ленина; в партии, опирающейся как на рабочий класс, так и на крестьянство, к власти пришла фракция И.В. Сталина, отражавшая интересы крестьянства, в первую очередь – патриархального. Произошла «ползучая» «сталинская» контрреволюция – под прежними флагами, но с другим содержанием. Потеряв 6 лет на внутрипартийную борьбу со сторонниками пролетариата, не развивая кооперацию, И.В. Сталин, столкнувшись с результатами своих экономических ошибок – «хлебной стачкой», бросился в неподготовленную кооперацию с опорой на бедняка и середняка (а увеличение численности населения и дробление хозяйств привели к увеличению доли бедняцких слоев с практическим исчезновением середняка). И если в полемике с К. Каутским В.И. Ленин подчеркивал: «Нигде и никогда мелкие крестьяне не приходили к открытой классовой борьбе беднейших крестьян с богатыми, вплоть до гражданской войны между ними...» [29], то коллективизация показала как раз борьбу беднейших крестьян с богатыми, которая нанесла серьезный удар по экономике страны. Экономически раскулачивание было бессмысленным, ибо имеющаяся у них материальная база позволяла вывести на необходимый уровень лишь 12–20 % бедняков, при этом из села изгонялись работники, которые умели вести хозяйство. Куда разумнее было перемещать из села в город бедняков, которые не могли эффективно работать в селе, в том числе из-за отсутствия материальной базы – но не только.

Вот что писал коммуна-толстовец М.П. Новиков: «Перестаньте считать бед-

ность добродетелью и искусственно ее культивировать и идеализировать. Это самое худшее, что у нас есть. Культ бедности разводит притворщиков («химиков», как их зовут в деревне), которые в полном сознании, на виду у всех не заводят себе скот и инвентарь; даже по 2 года не кроют крышу и живут, как самоеды, в гумне. Это же заставляет сильные семьи жить врозь, чтобы всем сразу же стать бедняками и начать есть тоже чужой хлеб. <...> За дурную обработку, от которой на равном количестве земли семья не может прокормиться и уплатить налог, нужно делать публичные выговоры, а при повторных случаях отбирать землю, а самих таких крестьян выселять в совхозы как неспособных к самостоятельной работе» [30].

О классовой борьбе при стихийном раскулачивании можно понять из доклада в ЦК секретаря Центрально-Черноземного обкома И.М. Варейкиса: «Бедняки большими группами ходят вместе с комиссией по кулацким дворам, отбирают имущество. По ночам по своей инициативе сторожат на дорогах... / Имеют место и такого рода факты, когда отбирают у кулаков все, вплоть до детского белья. В отдельных местах наблюдаются моменты дележки «по душам» забранного у кулаков имущества». В отдельных случаях раскулачивание сопровождалось погромами церковей [2, с. 236]. Под предлогом раскулачивания сводились личные счёты, в списки на выселение попадались середняки и даже бедняки. Классовая война с кулаками была последним деянием умирающего класса патриархального и в значительной мере люмпенизированного крестьянства.

После коллективизации классовая структура общества, особенно на селе, сильно изменилась. Но социализм, который после смерти В.И. Ленина начал строиться по И.В. Сталину, так и не стал социализмом пролетарским; именно поэтому он потерпел поражение в августе 1991 г. Но это уже другая песня.

#### Список литературы

1. Иванова В. Дискуссия о крестьянстве без крестьянства и дискуссии // Просвещение. 2019. № 4. С. 41–49.
2. Нефедов С.А. Уровень жизни населения и аграрное развитие России в 1900–1940 годах. М.: Дело, 2017.
3. Исайчиков Ф.С., Исайчиков В.Ф. Климова Слобода – Климов – Климово // Просвещение. 1998. № 2–3. Спецвыпуск. С. 144–145.

4. Шанин Т. Неудобный класс. Политическая социология крестьянства в развивающемся обществе: Россия, 1910–1925. М.: Дело, 2019.
5. Короленко В.Г. Земли! Земли!: Мысли, воспоминания, картины. М.: Сов. писатель, 1991. 224 с.
6. Маркс К. Критика Готской программы. М.: Политиздат, 1989. 64 с.
7. Ленин В.И. Аграрная программа русской социал-демократии // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 6. Январь–август 1902–1959. М.: Политиздат, 1963. С. 303–348.
8. Ленин В.И. Ответы на замечания Плеханова и Аксельрода на статью «Аграрная программа русской социал-демократии» // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 6. Январь–август 1902–1959. М.: Политиздат, 1963. С. 432–448.
9. Плеханов Г.В. Сочинения: в 24 т. Т. 3. На русские темы. 1888–1892. М.: Госиздат, 1923. 430 с.
10. Даниельсон Н.Ф. Очерки нашего пореформенного общественного хозяйства // Слово. 1880.
11. Энгельс Ф. Предисловие ко второму изданию «Крестьянской войны в Германии» с добавлением к третьему изданию – в «Крестьянская война в Германии». М.: Политиздат, 1989.
12. Исайчиков Ф., Пасекунов Е. Летопись важнейших событий революционной борьбы рабочих и крестьян Брянского края в годы Первой русской революции // Брянский рабочий. 1955. 3 дек.
13. Исайчиков В.Ф. Революции начала XX века и победа Советов на Брянщине // Революция 1917 года в России: история и теория: материалы Междунар. науч. конф. СПб., 2008. С. 6–12.
14. Ленин В.И. Цель борьбы пролетариата в нашей революции // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 17. Март 1908 – июнь 1909–1961. М.: Политиздат, 1968. С. 370–390.
15. Ленин В.И. Аграрный вопрос в России к концу XIX века // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 17. Март 1908 – июнь 1909–1961. М.: Политиздат, 1968. С. 59–137.
16. Островский А.В. Процветала ли Россия накануне Первой мировой войны? СПб.: Полторак, 2016. 252 с.
17. Ленин В.И. Кризис назрел // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 34. Июль–октябрь 1917–1962. М.: Политиздат, 1969. С. 272–283.
18. Ленин В.И. Грозящая катастрофа и как с ней бороться // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 34. Июль–октябрь 1917–1962. М.: Политиздат, 1969. С. 151–199.
19. Ленин В.И. Проект программы нашей партии // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 4. 1898 – апрель 1901. М.: Политиздат, 1959. С. 220.
20. Чернышевский Н.Г. Антропологический принцип в философии // Чернышевский Н.Г. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1987. Т. 2. С. 146–229.
21. Горький М. В.И. Ленин. М.: Политиздат, 1972. 64 с.
22. Ленин В.И. Доклад о задачах власти Советов. Заседание Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов 25 октября 1917 г. // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 35. Октябрь 1917 – март 1918. М.: Политиздат, 1962. С. 2.
23. Ленин В.И. VIII Всероссийский съезд Советов. Доклад ВЦИК и СНК о внешней и внутренней политике 22 декабря // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 42. Ноябрь 1920 – март 1921. М.: Политиздат, 1963. С. 128–161.
24. Жиромская В.Б. Основные проблемы отечественной демографической политики в 1920-е годы // Нэп: экономические и социокультурные аспекты. М.: РОССПЭН, 2006. С. 389–403.
25. Ленин В.И. О «левом ребячестве» и мелкобуржуазности // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 36. Март–июль 1918–1962. М.: Политиздат, 1962. С. 295–296.
26. Ленин В.И. Очередные задачи советской власти // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 36. Март–июль 1918–1962. М.: Политиздат, 1962. С. 165–208.
27. Ленин В.И. План речи о замене разверстки налогом // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 43. Март–июнь 1921. М.: Политиздат, 1963. С. 371–378.
28. Ленин В.И. Планы брошюры «О продовольственном налоге» // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 43. Март – июнь 1921. М.: Политиздат, 1963. С. 379–387.
29. Ленин В.И. Пролетарская революция и ренегат Каутский // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 37. Июль 1918 – март 1919. М.: Политиздат, 1963. С. 324.
30. Новиков М.П. Письмо «О поднятии урожайности в крестьянском хозяйстве» // Горизонт. 1989. № 1. С. 24–25.

#### References

1. Ivanova V. Diskussiya o krest'yanstve bez krest'yanstva i diskussii [Discussion on the peasantry without the peasantry and discussion]. *Prosveshcheniye* [Enlightenment], 2019, no. 4, pp. 41–49. (In Russian).

2. Nefedov S.A. *Uroven' zhizni naseleniya i agrarnoye razvitiye Rossii v 1900–1940 godakh* [Standard of Living of the Population and Agrarian Development of Russia in 1900–1940]. Moscow, Delo Publ., 2017. (In Russian).
3. Isaychikov F.S., Isaychikov V.F. Klimova Sloboda – Klimov – Klimovo [Klimova Sloboda – Klimov – Klimovo]. *Prosveshcheniye* [Enlightenment], 1998, no. 2-3, pp. 144-145. (In Russian).
4. Shanin T. *Neudobnyy klass. Politicheskaya sotsiologiya krest'yanstva v razvivayushchemsya obshchestve: Rossiya, 1910–1925* [Inconvenient Class. Political Sociology of the Peasantry in a Developing Society: Russia, 1910–1925]. Moscow, Delo Publ., 2019. (In Russian).
5. Korolenko V.G. *Zemli! Zemli! Mysl', vospominaniya, kartiny* [Land! Land!: Thoughts, Memories, Pictures]. Moscow, Sovetskiy pisatel' Publ., 1991, 224 p. (In Russian).
6. Marx K. *Kritika Gotskoy programmy* [Critique of the Gotha Programme]. Moscow, Politizdat Publ., 1989, 64 p. (In Russian).
7. Lenin V.I. Agrarnaya programma russkoy sotsial-demokratii [The agrarian program of Russian social democracy]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 6. Yanvar'–avgust 1902–1959* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 6. January–August 1902–1959]. Moscow, Politizdat Publ., 1963, pp. 303-348. (In Russian).
8. Lenin V.I. Otvet na zamechaniya Plekhanova i Aksel'roda na stat'yu «Agrarnaya programma russkoy sotsial-demokratii» [Replies to the comments made by Plekhanov and Axelrod's article, "The agrarian program of Russian social democracy"]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 6. Yanvar'–avgust 1902–1959* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 6. January–August 1902–1959]. Moscow, Politizdat Publ., 1963, pp. 432-448. (In Russian).
9. Plekhanov G.V. *Sochineniya: v 24 t. T. 3. Na russkiye temy. 1888–1892* [Essays: in 24 vols. Vol. 3. On Russian Themes. 1888–1892]. Moscow, State Publishing House, 1923, 430 p. (In Russian).
10. Danielson N.F. *Ocherki nashego poreformennogo obshchestvennogo khozyaystva* [Essays on our post-reform social economy]. *Slovo* [Word], 1880. (In Russian).
11. Engels F. *Predisloviye ko vtoromu izdaniyu «Krest'yanskoy voyny v Germanii» s dobavleniyem k tret'yemu izdaniyu – v «Krest'yanskaya voyna v Germanii»* [Preface to the Second Edition of the "Peasant War in Germany" with an Addendum to the Third Edition – in "Peasant War in Germany"]. Moscow, Politizdat Publ., 1989. (In Russian).
12. Isaychikov F., Pasekunov E. *Letopis' vazhneyshikh sobytiy revolyutsionnoy bor'by rabochikh i krest'yan Bryanskogo kraya v gody Pervoy russkoy revolyutsii* [Chronicle of major events of the revolutionary struggle of the workers and peasants in the Bryansk Eegion during the First Russian revolution]. *Bryanskiy rabochiy* [Bryansk Worker], 1955, 3 December. (In Russian).
13. Isaychikov V.F. *Revolutsii nachala XX veka i pobeda Sovetov na Bryanshchine* [Revolution of the early 20th century and the victory of the Soviets in Bryansk]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Revolutsiya 1917 goda v Rossii: istoriyaiteoriya»* [Proceedings of International Scientific Conference "The Revolution of 1917 in Russia: History and Theory"]. St. Petersburg, 2008, pp. 6-12. (In Russian).
14. Lenin V.I. *Tsel' bor'by proletariata v nashey revolyutsii* [Proletariat aim of the struggle in our revolution]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 17. Mart 1908 – iyun' 1909–1961* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 17. March 1908 – June 1909–1961]. Moscow, Politizdat Publ., 1968, pp. 370-390. (In Russian).
15. Lenin V.I. *Agrarnyy vopros v Rossii k kontsu XIX veka* [Agrarian question in Russia by the end of the XIX century]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 17. Mart 1908 – iyun' 1909–1961* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 17. March 1908 – June 1909–1961]. Moscow, Politizdat Publ., 1968, pp. 59-137. (In Russian).
16. Ostrovskiy A.V. *Prosvetala li Rossiya nakanune Pervoy mirovoy voyny?* [Did Russia Prosper on the Eve of the First World War?]. St. Petersburg, Poltorak Publ., 2016, 252 p. (In Russian).
17. Lenin V.I. *Krizis nazrel* [The crisis has matured]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 34. Iyul'–oktyabr' 1917–1962* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 34. July – October 1917–1962]. Moscow, Politizdat Publ., 1969, pp. 272-283. (In Russian).
18. Lenin V.I. *Grozyashchaya katastrofa i kak s ney borot'sya* [The impending catastrophe and how to fight it]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 34. Iyul'–oktyabr' 1917–1962* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 34. July – October 1917–1962]. Moscow, Politizdat Publ., 1969, pp. 151-199. (In Russian).
19. Lenin V.I. *Proyekt programmy nashey partii* [The draft program of our party]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 4. 1898 – aprel' 1901* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 4. 1898 – April 1901]. Moscow, Politizdat Publ., 1959, p. 220. (In Russian).
20. Chernyshevskiy N.G. *Antropologicheskiy printsip v filosofii* [Anthropological principle in philosophy]. In: Chernyshevskiy N.G. *Sochineniya: v 2 t.* [Essays: in 2 vols.]. Moscow, Mysl' Publ., 1987, vol. 2, pp. 146-229. (In Russian).

21. Gorky M. *V.I. Lenin* [V.I. Lenin]. Moscow, Politizdat Publ., 1972, 64 p. (In Russian).
22. Lenin V.I. Doklad o zadachakh vlasti Sovetov. Zasedaniye Petrogradskogo Soveta rabochikh i soldatskikh deputatov 25 oktyabrya 1917 g. [Report on the tasks of the power of the Soviets. Meeting of the Petrograd Soviet of workers' and soldiers' deputies on October 25, 1917]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 35. Oktyabr' 1917 – mart 1918* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 35. October 1917 – March 1918]. Moscow, Politizdat Publ., 1962, p. 2. (In Russian).
23. Lenin V.I. VIII Vserossiyskiy s'yezd Sovetov. Doklad VTSIK i SNK o vneshney i vnutrenney politike 22 dekabrya [8th All-Russian Congress of Soviets. Report of the VTSIK and SNK on foreign and domestic policy on December 22]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 42. Noyabr' 1920 – mart 1921* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 42. November 1920 – March 1921]. Moscow, Politizdat Publ., 1970, vol. 42, pp. 128-161. (In Russian).
24. Zhiromskaya V.B. Osnovnyye problemy otechestvennoy demograficheskoy politiki v 1920-e gody [Main problems of domestic demographic policy in the 1920s]. *NEP: ekonomicheskkiye i sotsiokul'turnyye aspekty* [NEP: Economic and Socio-Cultural Aspects]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2006, pp. 389-403. (In Russian).
25. Lenin V.I. O «levom rebyachestve» i melkoburzhuanosti [On “left childishness” and petty bourgeoisness]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 36. Mart–iyul' 1918–1962* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 36. March–July 1918–1962]. Moscow, Politizdat Publ., 1962, pp. 295-296. (In Russian).
26. Lenin V.I. Ocherednyye zadachi Sovetskoy vlasti [The immediate tasks of the Soviet power]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 36. Mart–iyul' 1918–1962* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 36. March–July 1918–1962]. Moscow, Politizdat Publ., 1962, pp. 165-208. (In Russian).
27. Lenin V.I. Plan rechi o zamene razverstki nalogom [Outline of the speech to replace the surplus tax]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 43. Mart–iyun' 1921* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 43. March–June 1921]. Moscow, Politizdat Publ., 1963, pp. 371-378. (In Russian).
28. Lenin V.I. Plany broshyury «O prodovol'stvennom naloge» [The plans of the pamphlet “The food tax”]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 43. Mart–iyun' 1921* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 43. March–June 1921]. Moscow, Politizdat Publ., 1963. (In Russian).
29. Lenin V.I. Proletarskaya revolyutsiya i renegat Kautskiy [The proletarian revolution and the Kautsky renegade]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 37. Iyul' 1918 – mart 1919* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 37. July 1918 – March 1919]. Moscow, Politizdat Publ., 1963, p. 324. (In Russian).
30. Novikov M.P. Pis'mo «O podnyatii urozhaynosti v krest'yanskom khozyaystve» [Letter “On raising productivity in the peasant economy”]. *Gorizont* [Horizon], 1989, no. 1, pp. 24-25. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Исайчиков Виктор Федорович**, главный редактор. Редакция журнал «Просвещение», г. Москва, Российская Федерация. E-mail: mihmarkin@mail.ru

Поступила в редакцию 04.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 01.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

#### Information about the author

**Viktor F. Isaychikov**, Editor-in-Chief. Editorial Office of the Journal “Enlightenment”, Moscow, Russian Federation. E-mail: mihmarkin@mail.ru

Received 4 August 2020  
Reviewed 1 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-168-174  
УДК 930.314.8

## **Развитие крестьянского хозяйства и демоэкологические процессы в Орловской губернии во второй половине XIX – начале XX в.**

**Николай Анатольевич ЖИРОВ**

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
392000, Российская Федерация, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 26  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8460-9865>, e-mail: [zhirov-nikolai@mail.ru](mailto:zhirov-nikolai@mail.ru)

## **Development of the peasant farm and demoecological processes in the Orel Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries**

**Nikolay A. ZHIROV**

Bunin Yelets State University  
26 Kommunarov St., Yelets 399770, Lipetsk Region, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8460-9865>, e-mail: [zhirov-nikolai@mail.ru](mailto:zhirov-nikolai@mail.ru)

**Аннотация.** Рассмотрена слабоизученная тема демографического развития и ее влияние на сельское хозяйство Центральной России на примере Орловской губернии. В ходе исследования была дана характеристика и раскрыты причины расширения крестьянской пашни, а также были проанализированы темпы сокращения лесных и сенокосных ресурсов в течение исследуемого времени. Особое внимание уделено особенностям землепользования и обработки крестьянских наделов. В ходе исследования было определено соотношение естественных и антропогенных факторов развития аграрного общества Орловской губернии во второй половине XIX – начале XX века на примере крестьянских хозяйств региона. Были определены тенденции стратегии демографического поведения сельского населения, преимущественно представленного крестьянством, исследуемых территорий, была выявлена степень воздействия растущего населения на природные ресурсы региона. В качестве основных источников были взяты статистические материалы, представленные различными сборниками по землевладению и землепользованию, а также обзоры и памятные книги Орловской губернии. Особое место занимают архивные документы, хранящиеся в Государственном архиве Орловской области. Комплексное изучение источников было осуществлено при помощи как традиционных научных способов исследования (системный анализ, структурный подход, ретроспективный метод), так и современных подходов (цивилизационный, метод математической статистики). Была установлена зависимость увеличения демографической нагрузки на природные ресурсы в течение исследуемого времени и наличие в регионе всех признаков демоэкологического кризиса в конце XIX – начале XX века.

**Ключевые слова:** историческая демография; крестьянство; сельское хозяйство; Орловская губерния; Центральное Черноземье; демографические факторы

**Для цитирования:** Жиров Н.А. Развитие крестьянского хозяйства и демоэкологические процессы в Орловской губернии во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 168-174. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-168-174

**Abstract.** We consider the poorly studied topic of demographic development and its impact on agriculture in Central Russia on the example of the Orel Governorate. The study described and revealed the reasons for the expansion of peasant arable land, as well as analyzed the rate of reduction of forest and hay resources during the studied period. Special attention is paid to the peculiarities of land use and processing of peasant plots. The study determined the ratio of natural and anthropogenic factors in the development of agricultural society in the Orel Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries on the example of peasant farms in the region. We identify trends in the strategy of demographic behavior of the rural population, mainly represented by the

peasantry, and the influence degree of the growing population on the natural resources of the region. The main sources were statistical materials presented by various collections on land ownership and land use, as well as reviews and commemorative books of the Orel Governorate. A special place is occupied by archival documents stored in the State Archive of the Orel Region. A comprehensive study of sources is carried out using both traditional scientific methods (system analysis, structural approach, retrospective) and modern approaches (civilizational, mathematical statistics method). We establish the dependence of the increase in the demographic load on natural resources during the studied time and the presence in the region of all demoecological crisis signs the late 19th – early 20th centuries.

**Keywords:** historical demography; peasantry; agriculture; Orel Governorate; Central Black Earth Region; demographic factors

**For citation:** Zhiron N.A. Razvitiye krest'yanskogo khozyaystva i demoekologicheskiye protsessy v Orlovskoy gubernii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. [Development of the peasant farm and demoecological processes in the Orel Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 168-174. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-168-174 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Во второй половине XIX века Российская империя вступила на путь экономической модернизации, необходимость которой стала очевидна уже в середине 1850-х гг. Политические реформы 1860–1870-х гг., особенно отмена крепостного права, позволили ускорить процесс проведения экономических преобразований, столь необходимых для государства. Промышленный подъем в 1880–1890-х гг., начавшийся сначала в текстильной отрасли, а позже и в тяжелой промышленности, явно диссонировал с сельскохозяйственным развитием Российской империи, значительная часть населения которой продолжала жить в сельской местности и вела натуральное хозяйство. К концу XIX века ситуация существенно усугубилась, а аграрный вопрос стал одним из самых болезненных во внутренней политике страны.

В отечественной историографии этой теме посвящено много трудов, рассматривавших аграрные отношения в русской деревне и связанные с ними аспекты жизни российского крестьянства ([1–3 и т. д.]). Несмотря на внешнюю проработанность проблемы, остается немало «белых пятен», одним из которых стоит считать взаимосвязь демографического и хозяйственного развития России в исследуемое время. В связи с этим следует отметить работы тамбовских историков, посвященные теме демоэкологического кризиса рубежа XIX–XX веков в аграрном центре страны, преимущественно проанализировавшим ситуацию в Тамбовской губернии [4–8]. Исследований подобного рода в отношении остальных регионов

нашей страны, в том числе и по Орловской губернии, все еще недостаточно.

Вторая половина XIX века стала периодом бурного роста населения Российской империи, приходившегося в основном на сельских жителей, преимущественно крестьян. С 1860 по 1881 г. численность жителей государства увеличилась с 73 до 100 млн человек. Согласно переписи 1897 г., в Европейской части России проживало 94 млн жителей, а всего в империи – 126 млн (без учета Финляндии)<sup>1</sup>. Таким образом, менее чем за полвека численность жителей увеличилась на 40 %, что в среднем составляло около 10 % за десятилетие.

Бурный рост жителей в изучаемый период времени был полностью обеспечен за счет высоких темпов естественного прироста населения. Таким образом, демографический фактор приобрел важное значение в дальнейшем развитии социально-экономических отношений пореформенной России, в том числе и в области сельского хозяйства.

В середине XIX века Орловская губерния являлась типично аграрным регионом Центральной России, без крупных промышленных предприятий за исключением г. Орел и Брянского уезда. В остальной части губернии функционировали небольшие фабрики и заводы по переработке сельскохозяйственной продукции, но их доля в региональной экономике была невелика.

<sup>1</sup> Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897. XXIX. Орловская губерния / Изд. Центр. стат. ком. Мин-ва вн. дел.; под ред. Н.А. Троицкого. Спб., 1904.

Уровень сельскохозяйственного освоения территории Орловской губернии к началу 1850-х гг. еще не достиг своего предела, под пашней находилось менее 60 % ее площади, или 2,2 млн десятин земли<sup>2</sup>. Схожая ситуация наблюдалась и в соседних черноземных губерниях – Курской и Тамбовской, а в тяготевших к промышленному центру страны регионах, например, Тульской губернии, доля запашки была выше – более 70 % площади.

Доля пахотных площадей в уездах губернии распределялась неравномерно, в западных уездах (Брянский, Дмитровский, Карачевский, Севский, Трубчевский) она составляла около 40 %, в остальных – от 55 до 70 % территории.

Доля лесных пространств и сенокосных угодий к середине XIX века сокращалась пропорционально росту населения губернии и составляла 22 и 12 % соответственно или около 1 десятины леса и 0,3 десятины лугов и выпасов на наличную душу. Как было ранее отмечено, запад губернии был более лесистым вследствие природно-климатических особенностей (болотистые пространства, малоплодородные почвы и т. д.) и небольшой плотности населения, преимущественно занятого промысловой деятельностью. В центральных и восточных уездах крупные лесные массивы были сведены уже к концу XVIII века и в середине XIX века составляли не более 6–9 % своей площади. За вторую половину XIX века площадь лесов сократилась еще на 32 %, с 1139 до 775 тыс. десятин земли<sup>3</sup>.

Исходя из полученных сведений, можно заключить, что уровень сельскохозяйственного освоения (доля пахотных угодий) Орловской губернии накануне и в годы отмены крепостного права еще не достиг своего фактического предела. Дальнейшее увеличение запашки при сокращении лесных пространств и сенокосов неминуемо вело к кризису в сельскохозяйственном развитии региона и могло отрицательно сказаться на социально-экономических условиях жизни местного населения.

<sup>2</sup> Военно-статистическое обозрение Российской империи. Т. 6. Ч. 5. Орловская губерния / Изд. по Высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального штаба. Спб., 1853. С. 79-82.

<sup>3</sup> Статистический ежегодник России на 1912 г. Спб., 1912. С. 106-107.

Численность жителей Орловской губернии в 1862 г. составляла 1546191 человек, из которых в сельской местности проживало 1391460, или 90,2 %<sup>4</sup>. Промысловая и кустарная деятельность не играла существенной роли в хозяйственной жизни местного крестьянства за исключением западных уездов губернии – Брянского, Карачевского, Севского и Трубчевского, где были развиты и распространены лесные промыслы. Это было следствием наличия больших лесных пространств на территории данных уездов и низким плодородием местных почв, не дававших высоких урожаев.

Обеспеченность крестьянского населения наделной землей в пореформенный период существенно разнилась как по уездам, так и по отдельным волостям и населенным пунктам. Бывшее владельческое крестьянство по итогам реформы 1861 г. получило в надел значительно меньшее количество земли на ревизскую душу, чем бывшее государственное. В северной и центральной части губернии преобладало бывшее крепостное крестьянство, вследствие чего средний надел там был ниже, чем в южных уездах, где преимущественно проживали бывшие однодворцы и казенные крестьяне (Ливенский и Трубчевский уезды) или же их было поровну (Елецкий, Кромский, Малоархангельский и Севский уезды).

На начало первых кризисных явлений в сельском хозяйстве после отмены крепостного права указывает сокращение площади луговых угодий губернии более чем на 100 тыс. десятин за период с 1850-х до 1866 г.<sup>5</sup> Этот факт говорил о начале интенсивной распашки пригодных для земледелия территорий.

Согласно данным поземельной статистики 1887 г., общая структура земельных угодий (крестьян общинников, частных владельцев и казны) в губернии, по сравнению с серединой 1850-х гг., существенно не изменилась: пашня составляла 2507 тыс. десятин (60 %), лесной фонд 876 тыс. десятин (21,2 %), луговые пастбища и сенокосы за-

<sup>4</sup> Памятная книжка Орловской губернии за 1860 год. Орел: Орлов. губ. правление, 1864. С. 95.

<sup>5</sup> Списки населенных мест Российской империи, составленные и издаваемые Центральным статистическим комитетом Министерства внутренних дел. Вып. 29. Орловская губерния: по сведениям 1866 года. Спб., 1871. С. 27.

нимали площадь 554 тыс. десятин (13 %)<sup>6</sup>. Этот факт можно объяснить неточностью измерений в середине XIX века и округлением цифр. Даже статистическое описание 1877 г. в источнике оценивается как неполное, и отмечается неточность собранных сведений<sup>7</sup>. Таким образом, можно утверждать, что в середине XIX века крестьянство Орловской губернии было полностью обеспечено земельными угодьями, а экологический баланс не был нарушен.

В крестьянском землевладении за период с середины 1850-х по 1887 г. произошли существенные изменения – под пашней находилось до 77 %, а выгон и сенокосы составляли всего 15 %, леса (преимущественно в западной части губернии) – 4 %. Уровень запашки достиг своего предела, интенсивное земледелие и устаревшая агротехника уже не могли обеспечивать нормальное развитие сельского хозяйства в регионе.

На фоне сокращения свободных территорий, удобных для возделывания сельскохозяйственных культур в губернии, продолжался бурный рост населения. В 1888 г. общая численность жителей Орловской губернии стала превышать 2 млн человек, из которых на долю сельского населения приходилось 1,8 млн, или 88 %<sup>8</sup>.

За период с 1887 по 1905 г. доля крестьянской наделной земли увеличилась в два раза со 100 тыс. десятин до 196 тыс., но, несмотря на это, земельный надел бывшего крепостного крестьянства по губернии сократился в среднем на 2,4 десятины и составил 5,9 десятины, у государственных – на 3,3 десятины до 8,3 десятины<sup>9</sup>.

Сокращение наделной земли при сохранении старых методов земледелия пагубно сказывалось на крестьянском хозяйстве Орловщины. Особенно заметно это становилось в годы с неблагоприятными погодными условиями, когда урожайность сельскохозяйственных культур существенно снижалась и

зерна не хватало даже на нужды личного потребления, не говоря уже о продаже.

В конце 1880–1890-х гг. Орловская губерния, как и остальная часть Центральной России, пережила несколько крайне неблагоприятных неурожайных лет, а одним из самых сложных выдались голодными 1891–1892 гг. Местные органы власти отмечали массовое разорение крестьянского хозяйства, ведущего к неплатежеспособности и росту социального недовольства, особенно среди малоземельного крестьянства. «Ощущаемое малоземелье, разные экономические условия и недостаточность в местных заработках побуждали многих крестьян искать работу вне уезда (Елецкого)... Экономическое положение крестьян, особенно в неурожайный год, было плачевным. Например, урожай 1898 г. при недороде овса, который, как правило, у крестьян шел на продажу, не мог «улучшить подорванное прежде крестьянское хозяйство и вообще экономическое положение, – тем более, что последнее зиждется в Елецком уезде почти на одном хлебопашестве»<sup>10</sup>.

В последние десятилетия XIX века ускоренными темпами шло имущественное расслоение сельских тружеников в сторону увеличения доли малоземельного крестьянства и середняков. В первой группе малоземельных крестьян (земельный надел менее 5 десятин на 1 двор) в среднем приходилось около 3,8 десятин земли, а их доля от общей массы орловского крестьянства к 1905 г. составляла 19 %. Подавляющее большинство крестьян этой категории проживало в черноземных центральных и юго-восточных уездах губернии, вследствие чего местные земледельцы по своему экономическому положению сравнивались с подавляющим большинством сельских жителей нечерноземных уездов губернии<sup>11</sup>. Крестьяне-середняки (5–10 десятин на двор) составляли 69 %, а среднее количество земли на 1 двор не превышало 6,5 десятины. В качестве дополнительно подтверждения тезиса о разорении крестьянства служит факт сокращения рабочих лошадей в губернии в начале XX века, зафиксированный по конской переписи 1901 г. Например,

<sup>6</sup> Главнейшие данные поземельной статистики по обследованию 1887 г. Вып. XXII. Орловская губерния. СПб.: Изд. ЦСК МВД, 1897. С. 7.

<sup>7</sup> Главнейшие данные поземельной статистики. С. 5.

<sup>8</sup> Обзор Орловской губернии за 1888 год / Изд. Орлов. губ. стат. ком. Орел: Тип. губ. правления, 1889. 178 с.

<sup>9</sup> Статистика землевладения 1905 г.: Свод данных по 50 губерниям Европейской России. СПб., 1906. С. 39.

<sup>10</sup> ГАОО (Государственный архив Орловской области). Ф. 883. Оп. 1. Д. 54. Л. 8.

<sup>11</sup> Статистика землевладения 1905 года. Орловская губерния. СПб., 1906. С. 53.

у 1/3 (10600 из 38 тыс.) крестьянских дворовладений Ливенского уезда не было лошадей.

К началу XX века более 2/3 крестьянских хозяйств Орловской губернии накануне аграрных преобразований начала XX века не имело достаточного количества земли для правильного ведения севооборота и соблюдения элементарных правил агротехники. Острая нехватка пахотных угодий вынуждала крестьян переходить от трехполья к двухполью, а в некоторых случаях даже к однополью.

Согласно переписи 1897 г., численность жителей Орловской губернии достигла 2033798 человек с плотностью населения 49,5 человека на одну квадратную версту, доля сельских обывателей составила 1789790<sup>12</sup>. Ускоренный рост населения губернии в течение второй половины XIX века привел к увеличению жителей более чем на 1/4 за истекшие полвека. Наиболее перенаселенной была центральная и юго-восточная часть губернии, где плотность сельского населения достигала 51 в Малоархангельском, 54–55 человек на кв. в. в Ливенском и Елецком уездах.

Уровень запашки в черноземных уездах губернии в начале XX века достиг максимального предела – 85 % территории, а доля сенокосов и лугов стала значительно меньше нормы. Степень лесистости, кроме западной части губернии, снизилась до 5–7 %, что нарушало естественный экологический баланс.

«Дробление земли, прирост населения, низкие закупочные цены на продукты сельского хозяйства в урожайные годы и частые неурожаи стали привычным явлением в жизни губернии»<sup>13</sup>. Такая яркая характеристика экономического состояния Орловской губернии встречалась во многих отчетах и докладах чиновников. В настоящее время в отечественной историографии все чаще появляются труды, в которых отмечается рост благосостояния жителей империи в начале XX века [9], но применительно к подавляющему большинству жителей Орловской губернии это утверждение вряд ли применимо. Архив-

ные материалы и опубликованные источники указывают на обратное.

Одним из вариантов решения данной проблемы была организация аграрного переселения местного крестьянства за пределы региона, но до революционных событий 1905–1907 гг. в этот процесс был вовлечен незначительный пласт населения.

Наиболее ярким примером массовой аграрной миграции в этот период может служить переселение из с. Шаблыкино Карачевского уезда Орловской губернии в Сибирь. Орловский губернатор в своем докладе в МВД Российской империи описывал имущественное положение крестьян с. Шаблыкино накануне переселения: «Положение крестьян с. Шаблыкино, действительно, весьма трудное: на 545 ревизских душ, ныне равняющихся 875 наличным душам мужского пола, отведен надел земли по 3/4 десятины на ревизскую душу, всего 450 десятин. Если при таком нищенском наделе крестьяне не дошли до полного обнищания, то это лишь благодаря отдаче им местным землевладельцем в аренду на 115 тягл, по 9 десятин на тягло, итого 1000 с небольшим десятин... крестьяне платят за аренду 9 десятин (3 яровых, 3 озимых и 3 паровых) приблизительно 40 рублей»<sup>14</sup>. В итоге в 1895 г. при финансовой помощи местного помещика и выделенной из казны от имени императора суммы в 14000 рублей 1236 человек были переселены в Ишимский уезд Тобольской губернии, 1120 жителей осталось в Шаблыкино. В их собственность перешла наделенная земля переселенцев, что составило всего по 0,3 десятины на двор. Усугубило ситуацию и возвращение обратно в родные места 21 семьи, где не осталось ни дома, ни земли, ни хозяйства. Основными причинами обратного переселения, по мнению шаблыкинцев, были: 1) совершенно не подходящая земля, представляющая собой болотистые пространства, покрытые мелким кустарником и лесом; 2) отсутствие воды и реки, так как указанная ходоками река оказалась мелким пересыхающим ручьем; 3) дикость и безлюдность местности с совершенно иными климатическими условиями.

Переселение за свои средства было доступно только зажиточной и отчасти средняц-

<sup>12</sup> Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897. XXIX. Орловская губерния / Изд. Центр. стат. ком. Мин-ва вн. дел.; под ред. Н.А. Троицкого. СПб., 1904. С. 7.

<sup>13</sup> ГАОО. Ф. 580. Ст. 2. Д. 2847. Л. 5.

<sup>14</sup> РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 391. Оп. 2. Д. 5. Л. 22–22об.

кой прослойке орловских крестьян, а приведенный пример являлся лишь исключением из общих правил.

Аграрное движение 1905–1907 гг. не обошло стороной и Орловскую губернию. Крестьяне требовали снижения арендной платы за частновладельческие угодья, увеличения земельного надела и т. д. Уже весной 1906 г. в рамках столыпинских преобразований была запущена государственная программа переселения сельских жителей за Урал.

Подробная характеристика аграрного переселения из Орловской губернии представлена в ряде работ автора статьи и не требует здесь подробного описания [10]. В целом за период с 1906 по 1914 г. в аграрной миграции приняло участие около 130 тыс. крестьян, из которых только 2/3 закрепились на новых территориях, а остальные приезжали домой, пополняя ряды малоимущего населения.

К 1915 г. численность сельского населения губернии увеличилась еще на 300 тыс. человек (относительно начала XX века) и стала превышать 2300000 человек. Таким

образом, благодаря высоким темпам естественного прироста даже с учетом аграрных переселенцев население, в первую очередь, крестьянство, только увеличивалось, а вместе с этим все сильнее обострялось демографическое давление на остававшиеся природные ресурсы.

Либеральное реформирование в период правления Александра II позволило осуществить коренные изменения и в социальной сфере российского села: строились школы, открывались библиотеки и пункты медицинской помощи. Но уровень производительных сил великорусской деревни оставался довольно низким. Архаичные способы обработки земли, устаревшие способы ведения севооборота, сохранение черезполосного общинного землевладения на фоне быстро растущего населения привели на рубеже XIX–XX веков к демоэкологическому кризису в регионе. Аграрные преобразования начала XX века, остановленные событиями Первой мировой войны, к сожалению, не позволили решить крестьянский вопрос о земле, что нашло свое отражение в дальнейших событиях первой половины XX века.

### Список литературы

1. Александров Н.М. Проблемы аграрной России (вторая половина XIX – начало XX в.). Ярославль, 2003. 63 с.
2. Давыдов М.А. Очерки аграрной истории России в конце XIX – начале XX в. (по материалам транспортно-статистики и статистики землеустройства). М.: Изд. центр РГГУ, 2003. 568 с.
3. Карпачев М.Д. О социальных истоках русских революций начала XX в. // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2015. № 3. С. 21–28.
4. Перепелицын А.В. Крестьянское хозяйство центрально-черноземных губерний в пореформенный период. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2005. 203 с.
5. Есиков С.А. Влияние демографической ситуации на состояние и развитие сельского хозяйства Тамбовской губернии в начале XX века // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 1995. Т. 1. № 1–2. С. 187.
6. Канищев В.В. Региональные особенности экологических процессов в России второй половины XIX – начала XX в. (Тамбовская и Тверская губернии) // Вестник Тверского ГУ. 2010. № 2. С. 133–140.
7. Цинцадзе Н.С. Демографические и экологические проблемы развития аграрного общества России во второй половине XIX – начале XX века в восприятии современников. Тамбов, 2012. 286 с.
8. Экологические проблемы модернизации российского общества в XIX – первой половине XX в.: сб. ст. / отв. ред. В.В. Канищев. Тамбов, 2005. 125 с.
9. Миронов Б.Н. Благополучие населения и революции в имперской России. XVIII – начало XX века. М.: Новый хронограф, 2010. 911 с.
10. Жиров Н.А. Переселенческое движение крестьянства аграрного центра России в конце XIX – начале XX в. (по материалам Орловской губернии) // Вопросы истории. 2018. № 10. С. 130–137.

### References

1. Aleksandrov N.M. *Problemy agrarnoy Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.)* [Problems of Agrarian Russia (the Second Half of 19th – Early 20th Century)]. Yaroslavl, 2003, 63 p. (In Russian).

2. Davydov M.A. *Ocherki agrarnoy istorii Rossii v kontse XIX – nachale XX v. (po materialam transportnoy statistiki i statistiki zemleustroystva)* [Essays on the Agrarian History of Russia in the Late 19th – Early 20th Centuries (based on Transport Statistics and Statistics of Land Management)]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2003, 568 p. (In Russian).
3. Karpachev M.D. O sotsial'nykh istokakh russkikh revolyutsiy nachala XX v. [On the social origins of the Russian revolutions of the early 20th century]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, 2015, no. 3, pp. 21-28. (In Russian).
4. Perepelitsyn A.V. *Krest'yanskoye khozyaystvo tsentral'no-chernozemnykh guberniy v poreformenny period* [Peasant Economy of the Central Black Earth Governorate in the Post-Reform Period]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2005, 203 p. (In Russian).
5. Esikov S.A. Vliyaniye demograficheskoy situatsii na sostoyaniye i razvitiye sel'skogo khozyaystva Tambovskoy gubernii v nachale XX veka [Influence of the demographic situation on the status and development of agriculture in Tambov Governorate in the early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Transactions of Tambov State Technical University*, 1995, vol. 1, no. 1-2, p. 187. (In Russian).
6. Kanishchev V.V. Regional'nyye osobennosti ekologicheskikh protsessov v Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX v. (Tambovskaya i Tverskaya gubernii) [Regional features of ecological processes in Russia in the second half of 19th – early 20th century. (Tambov and Tver Governorates)]. *Vestnik Tverskogo GU – Bulletin Tver State University*, 2010, no. 2, pp. 133-140. (In Russian).
7. Tsintsadze N.S. *Demograficheskiye i ekologicheskiye problemy razvitiya agrarnogo obshchestva Rossii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka v vospriyatii sovremennikov* [Demographic and Environmental Problems of Development of Agrarian Society in Russia in the Second Half of 19th – Early 20th Century in the Perception of Contemporaries]. Tambov, 2012, 286 p. (In Russian).
8. Kanishchev V.V. (executive ed.). *Ekologicheskiye problemy modernizatsii rossiyskogo obshchestva v XIX – pervoy polovine XX v.* [Ecological Problems of Modernization of the Russian Society in the 19th – First Half of 20th Century]. Tambov, 2005, 125 p. (In Russian).
9. Mironov B.N. *Blagosostoyaniye naseleniya i revolyutsii v imperskoy Rossii. XVIII – nachalo XX veka* [Welfare Population and Revolution in Imperial Russia. 18th – Early 20th Centuries]. Moscow, Novyy khronograf Publ., 2010, 911 p. (In Russian).
10. Zhirov N.A. *Pereselencheskoye dvizheniye krest'yanstva agrarnogo tsentra Rossii v kontse XIX – nachale XX v. (po materialam Orlovskoy gubernii)* [Migration Movement of the Peasantry of the Agrarian Center of Russia in the Late 19th – Early 20th Centuries (based on the Materials of the Orel Governorate)]. *Voprosy istorii* [Issues of History], 2018, no. 10, pp. 130-137. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Жиров Николай Анатольевич**, кандидат исторических наук, доцент. Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Липецкая обл., Российская Федерация. E-mail: zhirov-nikolai@mail.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8460-9865>

Поступила в редакцию 24.08.2020 г.  
 Поступила после рецензирования 21.09.2020 г.  
 Принята к публикации 20.10.2020 г.

#### Information about the author

**Nikolay A. Zhirov**, Candidate of History, Associate Professor. Bunin Yelets State University, Yelets, Lipetsk Region, Russian Federation. E-mail: zhirov-nikolai@mail.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8460-9865>

Received 24 August 2020  
 Reviewed 21 September 2020  
 Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-175-180  
УДК 93/94

## Община в сельском самоуправлении русской деревни до и после 1917 года (на материалах Тамбовской губернии)

**Павел Викторович ЕРИН**

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»  
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0674-5962>, e-mail: [erin1987@mail.ru](mailto:erin1987@mail.ru)

## Community in rural self-government of the Russian village before and after 1917 (based on materials from the Tambov Governorate)

**Pavel V. ERIN**

Michurinsk State Agrarian University  
101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0674-5962>, e-mail: [erin1987@mail.ru](mailto:erin1987@mail.ru)

**Аннотация.** Рассмотрена проблема выполняемых функций и предназначения поземельной общины в жизнедеятельности русского села до 1917 г. и после революционных событий (до 1926 г.). Проанализирован вопрос выполняемых функций общины, особенности социальной защиты своих членов, управленческие отношения, а также рассмотрены особенности существования общины после переломного момента (1917 г.) в жизни страны. Актуальность исследования заключена в специфике рассмотрения вопроса на длительном хронологическом отрезке, с учетом преобразований глобального характера в государственном управлении. Новизна научного исследования заключена в комплексном рассмотрении и исследовании сельской общины, ее роли в жизни крестьянства Тамбовской губернии, в эволюции института общины в период до и после 1917 г. Источниками работы выступили фонды Государственного архива Тамбовской области, сборники статистических данных. На основании полученных данных выявлено, что община до 1917 г. была инструментом объединения общих усилий крестьянского сословия в трудовой и социальной сферах. На основе архивных данных обнаружено, что тамбовское крестьянство оставалось сторонниками коллективного использования земли. После 1917 г. община сохранила часть своих социальных и трудовых функций. Проанализировано участие общины в распределении земли, рассмотрены способы защиты своих членов от посягательств преступников. Показано преобразование сельской общины в земельное общество с юридическими правами. Доказано, что сельская община в первое десятилетие советского государства выполняла важные хозяйственные и социальные функции в деревнях и селах.

**Ключевые слова:** община; самоуправление; землепользование; перераспределение; земля; крестьянство; сельские советы; революция

**Для цитирования:** *Ерин П.В.* Община в сельском самоуправлении русской деревни до и после 1917 года (на материалах Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 175-180. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-175-180

**Abstract.** We consider the problem of the functions performed and the purpose of the land community in the life of the Russian village before 1917 and after the revolutionary events (until 1926). We analyze the issue of the community functions, the characteristics of the social protection of its members, management relations, and also consider the features of the existence of the community after the turning point (1917) in the life of the country. The relevance of the study lies

in the specifics of considering the issue over a long chronological period, taking into account the transformations of a global nature in public administration. The novelty of the scientific research lies in the complex examination and study of the rural community, its role in the life of the peasantry of the Tambov Governorate, in the evolution of the institution of the community in the period before and after 1917. Sources of work are the funds of the State Archives of the Tambov Region, collections of statistical data. Based on the data obtained, it is revealed that the community until 1917 was an instrument for uniting the common efforts of the peasant class in the labor and social spheres. On the basis of archival data, it is found that the Tambov peasantry remained supporters of the collective land use. After 1917, the community retained some of its social and labor functions. The participation of the community in the distribution of land is analyzed, ways of protecting its members from the encroachments of criminals are considered. The transformation of a rural community into a land society with legal rights is shown. It is proved that the rural community in the first decade of the Soviet state performed important economic and social functions in villages.

**Keywords:** community; self-government; land use; redistribution; land; peasantry; village councils; revolution

**For citation:** Erin P.V. Obshchina v sel'skom samoupravlenii russkoy derevni do i posle 1917 goda (na materialakh Tambovskoy gubernii) [Community in rural self-government of the Russian village before and after 1917 (based on materials from the Tambov Governorate)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 175-180. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-175-180 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Крестьянские дворы использовали земли в Тамбовской губернии (на 1900 г.) с помощью общины, 393 тыс. крестьянских хозяйств поддерживали этот порядок (97,0 %), они располагали 2,784 тыс. десятин земли (97,7 %). Большая часть крестьянства Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX века распределялась в общины, общее количество таких общин равнялось 3942 единицам [1, с. 159].

После реформы 1861 г. община была для крестьянства народной организацией, социальным явлением. Ее сохранение, обобщение от других сословий было вариантом естественного объединения крестьянства с целью выполнения общих трудовых и социальных задач. По реформе 1861 г. земельные участки переходили в хозяйствование не индивидуально крестьянину, а сельской общине. Общинный порядок, который обеспечивал главной массе населения справедливое распределение основного средства существования – земельного фонда, обеспечивал экономическую независимость более слабой части населения. «Мир» – это союз крестьянских семей, которые владеют сообща землей. Чаще всего он состоял из одного селения, но мог включать два–три села, или даже волость (от 300 до 2000 мужских душ). Также один конец селения мог иметь земельный участок отдельно от другого, то есть в одном селении могло быть много общин [2, с. 59]. Таким

образом, крестьянская община – первый и важный орган управления и распоряжения в сельском социуме, выполняла важнейшую задачу в жизни сел и деревень – распределение земельных участков. Определение и реализация правил наделения земельными участками, установление норм и правил передела являлось реальным воплощением самостоятельности и действенности крестьянской общины. Главнейшая составляющая общинного восприятия – это понимание крестьянством того, что именно община определяет принципы использования земли, регулирует трудовые отношения, регулирует семейные права, имущественные споры, нормы применения права.

Сельское общество и поземельная община выступают в роли двух инстанций по управлению в сельской местности. По территориальному расположению могли быть едины, а могли различаться. В Тамбовской губернии наблюдалась такая картина: Липецкий уезд – половина (50 %) поземельных общин совмещалась с сельскими обществами. Козловский, Кирсановский, Усманский, Лебедянский уезды характеризовались слиянием обществ с общинами от 60 до 80 %<sup>1</sup>. В противоположность им, Елатомский, Темни-

<sup>1</sup> Волости и важнейшие селения Европейской России. По данным обследования, произвед. Стат. учреждениями Мин-ва вн. дел, по поручению Стат. ком. СПб., 1880. Вып. 1. С. 204-244.

ковский и Шацкий уезды характеризовались большим несоответствием общин и обществ<sup>2</sup>. Простые общины, которые по территории совмещались с административной единицей – сельским обществом, имели один совместный для сельчан сельский сход. После реформы 1861 г. можно отмечать среди крестьянства повышение уважения к таким сходам. Объяснение повышения доверия и уважения к сельскому сходу видится в сельской действительности, он считался собранием «большой семьи», внутри которой совещаются, советуются, как решить тот или иной вопрос, большое значение имела совещательная составляющая сельского схода.

Для наделения крестьянина земельным участком требовалось включение в состав общины или крестьянского двора. Домохозяин выступал в качестве представителя семейства или крестьянского двора, он самостоятельно определял формы и способ землепользования, при этом не согласовывал это с другими домохозяевами. Такие элементы, как двор и сельская община являлись трансляторами прав крестьянского сословия на земельные наделы. Отличия этих элементов в следующем, посредством двора крестьянин выражал требование на земельный участок лично, а через общину требовал земельный надел с помощью двора. Положение домохозяина было особым, он требовал землю, распоряжался ею, но при этом нес ответственность исполнения всех оговоренных повинностей относительно крестьянской общины и государственной власти [3, с. 64-65].

Ключевой функцией общины было распределение земли. Способы и сроки земельной нарезки по дворам выбирали сельские сходы. Это зависело от качественных характеристик земельных участков, ландшафта выгонов, пастбищ, сенокосов [4, с. 224, 227]. Угодья для косябы при разделах не делились, их косили коллективно, и уже после делили скошенное сено среди общинников.

Крестьянская община, распределяя землю, соблюдала важную основу крестьянской жизни – степень трудового участия, значит, использовать земельные участки разрешалось членам, непосредственно ее обрабатываю-

щим. Не принимались на учет и не рассматривались при переделах лица, о которых продолжительное время не было вестей, либо они были в долгой отлучке [5, с. 107]. В 1908 г. в губернское присутствие поступила жалоба от крестьян с. Устье (Спасский уезд). Сельчане Василий и Кузьма Чугуновы считали неправомерным, что общество забрало у них земельные наделы на 3 души. Решение общества об изъятии у них земли было обосновано следующей формулировкой: «они в обществе не живут и домашней оседлости не имеют»<sup>3</sup>.

На сельских сходах рассматривали и решали еще и вопросы использования общественных лесных угодий и выпасов для сельскохозяйственных животных. С целью решения хозяйственных вопросов жителей в лесах отмечали территорию для вырубki, которая после делилась на сельском сходе между домохозяевами. В некоторых селах для защиты лесных территорий принимали решение о найме лесных сторожей, которые должны были пресекать самовольные порубки [6, с. 7].

Серьезная задача крестьянской общины – избавление от преступных элементов из сельского общества. Такие члены общины не соблюдали общественных норм, не чтили деревенского уклада, подрывали хозяйственные устои, были источниками беспорядков. Крестьянская община была нацелена на сохранение порядочности в своей среде, контролировала самыми разнообразными способами действия своих односельчан. В 1908 г. крестьяне села Гладышево Тамбовского уезда постановили на сельском сходе выселить из села крестьянина Романова за недостойное поведение. Ранее из села были удалены уже три крестьянина. Основой для подобного решения было подбивание к «забастовкам» и невыполнению хозяйственных решений. Приговор был утвержден более двух третей голосовавших и передан мировому посреднику<sup>4</sup>.

Важной функцией общества являлась социальная защита своих членов. В Тамбовской губернии обычно выбирали для опекуна жену домохозяина: «после смерти домохозяина опекушкой обыкновенно назнача-

<sup>2</sup> Волости и важнейшие селения Европейской России. По данным обследования, произвед. Стат. учреждениями Мин-ва вн. дел, по поручению Стат. ком. СПб., 1880. Вып. 1. С. 204-244.

<sup>3</sup> ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 26. Оп. 4. Д. 224-б. Л. 23, 24.

<sup>4</sup> ГАТО. Ф. 26. Оп. 4. Д. 222в. Л. 36, 37.

лась его вдова, если она женщина хорошего поведения и рачительна к хозяйству»<sup>5</sup>.

Таким образом, община берегла опыт предыдущих поколений, совместное решение проблем и поддержка в сложных ситуациях были для деревенских жителей необходимы в быстрых переменах начала XX века. Коллективное землепользование было близко и необходимо основной массе крестьянства. Например, столыпинские преобразования в Тамбовской губернии способствовали выделу в личное пользование около 30 % крестьянских дворов [7, с. 46-47].

В 1917 г. революционные события охватили всю страну, сельская местность не была исключением. Но в первое десятилетие Советского государства община сохранялась и самим крестьянством, и государственными указами, и имела большое значение в крестьянской среде. 26 октября 1917 г. новыми властями был принят Декрет о земле. Он учитывал требования представителей крестьянства: общине предоставлялись полномочия органа местного самоуправления, которая получала право использовать пахотные земли, луга, леса, водные объекты и распоряжаться ими. Была заложена и социальная функция, общинники должны были обрабатывать участок нетрудоспособного члена в течение двух лет<sup>6</sup>. Данным актом провозглашалось существование различных форм землепользования. Община при этом получала право распределять землю между крестьянами. В законе был предусмотрен периодический передел земли (в зависимости от новых членов, плодородия, урожайности), переделный механизм был по образцу общинного.

Большевики отказались от скорейшего переустройства деревни в социалистическое русло. Это было логично, так как Россия была крестьянской страной, и все это население желало получить новые земли. В Тамбовской губернии неконтролируемые захваты земель имели место, в октябре 1917 г. было зафиксировано более 440 погромов частных имений. При этом отмечались случаи столкновений сельских обществ из-за имений<sup>7</sup>. Ситуация в стране была чрезвычайной, стала про-

являться самостоятельная земельная политика крестьян, которую большевики приняли и начали поддерживать, иначе они бы не получили крестьянскую поддержку. Сохранение общины и уравнительного землепользования служило укреплению советской власти.

В 1918–1919 гг. в Тамбовской губернии общины принимали участие в перераспределении земель. На уровне губернии съезды советов и съезды представителей земельных отделов определяли правила наделения земельными участками. Уездные земские съезды точнее устанавливали правила распределения земли, учитывая условия местности. В их работе принимали участие крестьянские представители из обществ<sup>8</sup>. Волостные земельные съезды распределяли земли между крестьянскими общинами. Так, в 1918 г. инструктор по распределению земли писал в Тамбовский губернский комиссариат земледела: «сохранилась прежняя манера разрешать споры не с помощью органов власти, а посредством созыва волостных и сельских общин»<sup>9</sup>.

Полученные при распределении земли не объединялись в один участок, а оставались в разных сторонах. Земли крестьянами подразделялись на наделные, бывшие частновладельческие. Например, в Моршанском уезде передел происходил в отношении помещичьих земель, казенных, монастырских, купчих. А крестьянские наделные земли распределялись только между членами своего общества<sup>10</sup>.

Устойчивое функционирование общины доказывает и тот факт, что происходили самосуды в 20-е гг. XX века [8, с. 154]. Решение о самосуде принималось на сходе домохозяев 35–40 лет. Так обычно наказывали за тяжкие преступления. Таким образом, происходила защита своих членов и имущества от посягательств преступников.

В Тамбовской губернии община к 1925 г. стала крепким хозяйственным субъектом. Общинные земли составляли 92 % от всего земельного фонда губернии. Участковое землепользование уменьшилось на 81 %<sup>11</sup>. Дан-

<sup>5</sup> Сборник-календарь Тамбовской губернии на 1903 г. Тамбов, 1903. С. 85.

<sup>6</sup> Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. М.: Полит. лит., 1967. Т. 1. С. 16.

<sup>7</sup> ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 340. Л. 4об.-5.

<sup>8</sup> Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. М.: Полит. лит., 1967. Т. 1. С. 41.

<sup>9</sup> ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 608. Л. 1об.

<sup>10</sup> ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 607. Л. 1об.

<sup>11</sup> Материалы по современному землепользованию Тамбовской губернии (по данным учета ГЗУ на 1 января 1925 г.). Тамбов, 1926. С. 11-20.

ные цифры показывают возрождение общинного землепользования. А уравнильное распределение земли, осуществлявшееся общинами, было необходимо селу.

В 1922 г. (1 декабря) был принят Земельный кодекс РСФСР, а в 1926 г. был утвержден «Нормативный устав земельного общества». Эти правовые акты регулировали хозяйственную деятельность крестьянской общины, ей предоставлялись права юридического лица, признавалось государством крестьянское общинное землепользование. Земельный кодекс преобразовывал общину в земельное общество.

Отношения в земельных обществах стали регулироваться законом, в отличие от прежних поземельных общин, где внутреннее регулирование осуществлялось с помощью традиций, обычного права. Закон определял земельные общества как союз крестьянских дворов на базе землепользования. Главной обязанностью общества было регулирование поземельных отношений, за целесообразное использование земельного фонда оно отвечало перед государством. Новые члены принимались в земельное общество с его согласия, но при наличии свободных участков земельные органы по своему усмотрению принимали членов<sup>12</sup>.

Управляющий орган земельного общества – это сход, в котором принимали участие все члены общества, достигшие 18 лет. На сходе решались вопросы пользования земельными участками, утверждались правила переделов. Но закон разграничивал земельное общество и сельский совет. Последние были представителями государственной власти и проводили государственную политику на местах, собирали налоги. А сход по традиции регулировал земельные отношения по закону и по обычаям, выполнял культурные функции. Причем в деревнях продолжали

функционировать и сельские сходы по типу дореволюционных. Данная ситуация беспокоила государственные власти, фактически в деревне действовало два органа управления, а функции земельного общества и сельского схода сливались. Например, в 1925 г. инспектор ГубРКИ сообщал, что в Мордовской волости Тамбовского уезда земельное общество и сельский сход – это один орган<sup>13</sup>.

В целом по Тамбовской губернии в первое десятилетие после революции сельский сход решал большее количество дел сельской жизни, нежели сельский совет. Собрания обществ происходили чаще, чем заседания советов. Это объясняется и крестьянскими традициями, и слабостью советских органов власти. Финансирование советов было недостаточное, государство выделяло на их финансирование немного средств (в Тамбовской губернии в год выделялось на один сельский совет 1,1 тыс. руб. [9, с. 69]). Земельные общества могли полностью финансировать сельсоветы. Так, Липовский сельский совет Борисоглебского уезда финансировался исключительно сельским обществом<sup>14</sup>. Значит, советы попадали под их влияние.

В 20-е гг. XX века крестьянская община продолжала оставаться действенным органом сельского самоуправления. Она решала все земельные вопросы и многие хозяйственные. Была необходима и востребована сельскими жителями и поддержана новой государственной властью. Община сумела организовать в деревнях земельные отношения, обеспечила занятость населения, производила продукты питания. Но в дальнейшие планы советского руководства сохранение общины не входило, ставка была сделана на сплошную коллективизацию, которая имела резко отрицательные последствия для всех деревень.

<sup>13</sup> ГАТО. Ф. Р-1. Оп. 1. Д. 1078. Л. 23.

<sup>14</sup> ГАТО. Ф. Р-1. Оп. 1. Д. 1083. Л. 136, 137.

<sup>12</sup> Земельный кодекс 1928 г. Л., 1928. С. 169-170, 189.

### Список литературы

1. Токарев Н.В. Территория и население Тамбовской губернии на рубеже XIX–XX вв. // Население и территория Центрального Черноземья и запада России в прошлом и настоящем: материалы регион. конф. по истории демографии и исторической географии. Воронеж, 2000. С. 158-159.
2. Маслов С.Л. Крестьянское хозяйство: очерки экономики мелкого землевладения. СПб.: Жизнь, 1918. 144 с.
3. Есиков С.А. Крестьянское хозяйство Тамбовской губернии в начале XX века (1900–1921 гг.). Тамбов: Изд-во ТГТУ, 1998. 108 с.

4. Кузнецов С.В. Культура русской деревни // Очерки русской культуры. Т. 1. Общественно-культурная среда. М., 1998. С. 223-229.
5. Зырянов П.Н. Земельно-распределительная деятельность крестьянской общины в 1907–1914 гг. // Исторические записки: в 116 т. М., 1988. Т. 116. С. 104-120.
6. Якубович А. Крестьянское самоуправление. СПб.: Тип. Вошинского, 1883. 37 с.
7. Лосицкий А.Е. К вопросу об изучении степени и форм распада общины. М., 1916. 260 с.
8. Безгин В.Б. Крестьянский самосуд и семейная расправа (конец XIX – начало XX в.) // Вопросы истории. 2005. № 3. С. 152-157.
9. Бурцев Е.К., Когин Г.И., Чистяковский Н.В., Шаврин В.А. Низовой бюджет и общественное хозяйство деревни. М., 1929. 352 с.

## References

1. Tokarev N.V. Territoriya i naseleniye Tambovskoy gubernii na rubezhe XIX–XX vv. [Territory and population of the Tambov Governorate at the turn of 19th–20th centuries]. *Materialy regional'noy konferentsii po istorii demografii i istoricheskoy geografii «Naseleniye i territoriya Tsentral'nogo Chernozem'ya i zapada Rossii v proshlom i nastoyashchem»* [Proceedings of the Regional Conference on the History of Demography and Historical Geography “Population and Territory of the Central Black Earth Region and Western Russia in the Past and Present”]. Voronezh, 2000, pp. 158-159. (In Russian).
2. Maslov S.L. *Krest'yanskoye khozyaystvo: ocherki ekonomiki melkogo zemlevladieniya* [Peasant Farming: Essays on The Economics of Small-Scale Land Ownership]. St. Petersburg, Zhizn' Publ., 1918, 144 p. (In Russian).
3. Esikov S.A. *Krest'yanskoye khozyaystvo Tambovskoy gubernii v nachale XX veka (1900–1921 gg.)* [Peasant Economy in the Tambov Governorate in the Early 20th Century (1900–1921)]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., 1998, 108 p. (In Russian).
4. Kuznetsov S.V. Kul'tura russkoy derevni [Culture of the Russian village]. *Ocherki russkoy kul'tury. Vol. 1. Obshchestvenno-kul'turnaya sreda* [Essays on Russian Culture. Social and Cultural Environment]. Moscow, 1998, pp. 223-229. (In Russian).
5. Zyryanov P.N. Zemel'no-raspredelitel'naya deyatelnost' krest'yanskoy obshchiny v 1907–1914 gg. [Land distribution activities of the peasant community in 1907–1914]. *Istoricheskiye zapiski: v 116 t.* [Historical Notes: in 116 vols.], 1988, vol. 116, pp. 104-120. (In Russian).
6. Yakubovich A. *Krest'yanskoye samoupravleniye* [Peasant Self-Government]. St. Petersburg, Voshchinsky's Typography, 1883, 37 p. (In Russian).
7. Lositskiy A.E. *K voprosu ob izuchenii stepeni i form raspadeniya obshchiny* [On the Study of Degree and Forms of Disintegration of Community]. Moscow, 1916, 260 p. (In Russian).
8. Bezgin V.B. Krest'yanskiy samosud i semeynaya rasprava (konets XIX – nachalo XX v.) [Peasant lynching and family violence (late 19th – early 20th centuries)]. *Voprosy istorii – Issues of History*, 2005, no. 3, pp. 152-157. (In Russian).
9. Burtsev E.K., Koginov G.I., Chistyakovskiy N.V., Shavrin V.A. *Nizovoy byudzhel i obshchestvennoye khozyaystvo derevni* [Grassroots Budget and Social Economy of The Village]. Moscow, 1929, 352 p. (In Russian).

## Информация об авторе

**Ерин Павел Викторович**, кандидат исторических наук, доцент кафедры управления и делового администрирования. Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация. E-mail: erin1987@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0674-5962>

Поступила в редакцию 27.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 24.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

## Information about the author

**Pavel V. Erin**, Candidate of History, Associate Professor of Management and Business Administration Department. Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: erin1987@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0674-5962>

Received 27 August 2020  
Reviewed 24 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-181-188  
УДК 93/94

## Социально-политическая активность крестьян Воронежской губернии в 1917 г.: сотрудничество с властью и география пониженной конфликтности

**Михаил Егорович РАЗИНЬКОВ**

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»  
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Тимирязева, 8  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2175-9759>, e-mail: [razinkov\\_mihail@mail.ru](mailto:razinkov_mihail@mail.ru)

## Social and political activity of Voronezh Governorate peasants in 1917: cooperation with the authorities and geography of reduced conflicts

**Mikhail E. RAZINKOV**

Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov  
8 Timiryazeva St., Voronezh 394087, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2175-9759>, e-mail: [razinkov\\_mihail@mail.ru](mailto:razinkov_mihail@mail.ru)

**Аннотация.** В основу исследования положены данные об актах сотрудничества различных категорий крестьянского населения с революционной властью. Актуальность проблемы заключена в минимальной исследованности этих вопросов, поскольку в историографии изучалось, преимущественно, конфликтное поведение крестьян. Указано на наличие большого количества форм взаимодействия крестьян как с февральской, так и с октябрьской властью в 1917 г. С помощью методов текстологического анализа дан анализ приветственных телеграмм в Государственную думу. Сделан промежуточный вывод о том, что стремление крестьян взаимодействовать с властью не вело напрямую к понижению градуса социального конфликта. Обращено внимание на наличие в 1905–1907 гг. и 1917 г. так называемых «зон пониженной активности» крестьянских выступлений. Задавшись вопросом о причинах существования таких зон, авторы обратились к сравнительному анализу ситуации на уездно-волостном уровне (на примере Острогожского и Богучарского уездов), сделав вывод о том, что традиционное объяснение существования таких зон небольшой долей частновладельческого землевладения не вполне объясняет ситуацию. Предложено объяснение складывавшейся ситуации более сложным комплексом социально-экономических, социально-политических и социально-бытовых факторов, а также проблемами источникового характера.

**Ключевые слова:** революция 1905–1907 гг.; революция 1917 г.; крестьянское движение; социально-политический диалог; регулирование социальных конфликтов

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00115А «Социально-политический диалог в послефевральской и послеоктябрьской России (1917–1918): тенденции, механизм, региональные особенности».

**Для цитирования:** Разиньков М.Е. Социально-политическая активность крестьян Воронежской губернии в 1917 г.: сотрудничество с властью и география пониженной конфликтности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 181–188. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-181-188

**Abstract.** The research is based on data on acts of cooperation of various peasant population categories with the revolutionary authorities. The relevance of the problem lies in the minimal study of these issues, since historiography studied mainly the conflict behavior of peasants. We point to the presence of a large number of forms of interaction between peasants both with the February and October authorities in 1917. Using the methods of textual analysis we give the analysis of the welcoming telegrams to the State Duma. An intermediate conclusion was made that the desire of the

peasants to interact with the authorities did not lead directly to a decrease in the social conflict degree. Attention is drawn to the presence in 1905–1907 and 1917 so-called “zones of low activity” of peasant revolts. Asking the question about the reasons for the existence of such zones, we turn to the comparative analysis of the situation at the county-volost level (using the example of Ostrogozhsky and Bogucharsky districts), concluding that the traditional explanation of the existence of such zones with a small share of private land ownership does not fully explain the situation. An explanation of the emerging situation is offered by a more complex of socio-economic, socio-political and socio-everyday factors, as well as source problems.

**Keywords:** revolution of 1905–1907; revolution of 1917; peasant movement; social and political dialogue; regulation of social conflicts

**Acknowledgements:** The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project no. 19-09-00115A “Social and political dialogue in post-February and post-October Russia (1917–1918): trends, mechanism and regional features”.

**For citation:** Razinkov M.E. Sotsial'no-politicheskaya aktivnost' krest'yan Voronezhskoy gubernii v 1917 g.: sotrudnichestvo s vlast'yu i geografiya ponizhennoy konfliktnosti [Social and political activity of Voronezh Governorate peasants in 1917: cooperation with the authorities and geography of reduced conflicts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 181-188. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-181-188 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Длительное время социально-политическая активность крестьянства изучалась как проявление протестных действий. Учитывались формы, динамика, география распространения крестьянских выступлений. Вместе с тем накопленный материал позволяет ставить уже несколько иные вопросы. Во-первых, крестьяне не только конфликтовали, но и сотрудничали с революционной властью: сначала февральской, затем – октябрьской. Во-вторых, мы можем зафиксировать не только зоны конфликтности, но и зоны пониженного количества аграрных выступлений. Понимание этого феномена невозможно без сравнительного анализа событий 1905–1907 и 1917 гг. В данном исследовании будут рассмотрены не традиционные формы протестной активности крестьян, а закономерности географии отсутствия таковой, а также проявления доброй воли крестьян сотрудничать с органами революционной власти на протяжении 1917 г.

Ранее нами уже исследовались формы сотрудничества крестьян с властью. Это – обращения во власть (как центральную, так и местную), включавшие просьбы разрешить сложившуюся конфликтную ситуацию, и заявления о солидарности с правительством; участие в органах революционного самоуправления; созыв собственных съездов и организация крестьянских секций Советов; совместные акции с рабочими, солдатами; поддержка партий; переговоры с землевла-

дельцами, участие крестьян в собраниях союза землевладельцев; попытки решить земельные вопросы через земельные комитеты. Нами также отмечалось, что власти на протяжении всего дооктябрьского периода стремились решать аграрные конфликты мирным путем, надеялись на благоразумие крестьян. Кроме того, в марте–октябре 1917 г. довольно четко обозначились социальные силы, которые, так или иначе, стремились к стабилизации ситуации в деревне. Помимо землевладельцев-дворян, среди таковых были крестьяне-отрубники, сельская интеллигенция, духовенство и, в определенной степени, зажиточные крестьяне [1].

Исследования показывают, какую важную роль в политической культуре революционной эпохи играли обращения во власть [2–8]. На протяжении всей весны 1917 г. в воронежской деревне шла кампания поддержки Государственной думы путем отсылки приветственных телеграмм. В фондах РГИА нами обнаружено 70 таких телеграмм<sup>1</sup>. Посылались они, как правило, от лица сельского схода, в котором участвовали и другие представители деревенского населения (впрочем, значимую величину представляли лишь священники, чьи подписи присутствовали в 12 телеграммах (17,1 %)). Поддержка крестьянством Государственной думы была связана с укоренившимся представ-

<sup>1</sup> РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1278. Оп. 5. Ед. хр. 1341. Л. 1-73.

лением о ней как о защитнице, с Думой же изначально были связаны надежды на получение земли. Эта тенденция ярко проявилась в губернии еще в годы Первой российской революции<sup>2</sup>. Характерно, что крестьяне губернии, в отличие от горожан, почти не участвовали в телеграммной кампании в адрес непосредственно Временного правительства.

Образ депутатов героизировался – они представлялись борцами, совершившими подвиг в форме служения Родине и свержения самодержавия. Такие формулировки присутствуют не менее чем в 27 % телеграмм. Мы также наблюдаем попытки формирования вождистского культа М.В. Родзянко. 18,6 % телеграмм адресуют приветствия лично ему. Участники Березовского волостного схода Воронежского уезда полагали, что председатель Госдумы – это «гражданин свободы... в решительный момент с ненавистным режимом старой власти поднявший и с достоинством пронесший знамя свободы России до полной победы»<sup>3</sup>. В аналогичных фразах выражались представители «съезда комитетчиков» Синявской волости Новохоперского уезда<sup>4</sup>. С другой стороны, очевидно, что крестьяне не видели значительной разницы между Думой и правительством, полагая, что парламент бывшей империи обладает реальным политическим влиянием. Приветствия «народным избранникам» содержатся в 27,1 % посланий, одновременно приветствия Временному правительству – в 32,9 %.

Телеграммы содержат незначительное количество рациональных требований к Государственной думе. Пожелания скорейшего получения «земли и воли» присутствуют только в 5 телеграммах (7,1 %), созвать Учредительное собрание для скорейшего закрепления демократических свобод – в 6 (8,6 %), вести войну до победного конца (в том числе «в единении с союзниками») – в 14 (20 %). Высказывались просьбы довести начатое до конца, не допустить реставрации царизма («да не ослабеет клич освобожденного народа») (10 %). Однако мы должны понимать, что основной целью приветственных кампа-

ний было – оказать эмоциональную поддержку революционному режиму. В этом отношении крестьянские телеграммы свою задачу вполне выполняли. 18,6 % посланий содержали признания в «неизъяснимом восторге», воодушевлении, радости и счастье. 22,9 % говорили о полной поддержке, 28,6 % – о готовности положить все силы на благо Родины. Немало телеграмм содержат уверения в искренности посланий, сохранении вечной благодарности, уважении, доверии, признании. Столь же ярко отражено неприятие прежней власти (38,6 %) и ожидание «яркой зари светлых дней» на началах равенства, братства, свободы и правды (21,4 %). Образ царского правительства демонизировался с помощью исторических аналогий («опричники», «иго»), а также образа военного врага («внутренний немец»).

Часть посланий содержат призывы к единству: сплочению граждан, недопустимости выступления правых и левых сил от лица крестьянства, всем трудящимся – забыть партийные распри, обещания оказать хлебом поддержку армии и рабочим (24,3 %). «Пусть путь будет усеян розами любви к ближнему как к самому себе!», – восклицали адресанты одной из телеграмм<sup>5</sup>. Одновременно, требования насильственного передела власти и собственности были единичными. В частности, только в одной телеграмме зафиксировано стремление крестьян поделить землю до Учредительного собрания<sup>6</sup>.

География распространения сведений о переговорах с революционной властью в постфевральский период указывает на то, что действия эти предпринимались в уездах, отличавшихся высокой конфликтностью крестьян как в 1917, так и в 1905–1907 гг. Например, 52,9 % приветственных телеграмм в Государственную думу исходят из чрезвычайно конфликтных Воронежского, Острогожского и Бобровского уездов. Это указывает на то, что переговоры с властью совсем не означали снижения интенсивности крестьянского движения, а скорее, указывают на относительную политическую зрелость местного населения.

Реальное взаимодействие с различными социальными слоями и властью осуществлялось, прежде всего, в губернском и уездных

<sup>2</sup> Воронежский телеграф. 1906. 6 апр. С. 2; ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. И-6. Оп. 1. Ед. хр. 722. Л. 154-154об.

<sup>3</sup> РГИА. Ф. 1278. Оп. 5. Ед. хр. 1341. Л. 52.

<sup>4</sup> Там же. Л. 59.

<sup>5</sup> Там же. Л. 51.

<sup>6</sup> Там же. Л. 70.

городах. До самого конца 1917 г. четко обозначалась тенденция крестьянских съездов поддерживать ПСР, что видно не только из состава ноябрьского губернского крестьянского съезда в Воронеже (487 эсеров и 35 большевиков)<sup>7</sup>, но и, конечно, из результатов голосования в Учредительное собрание. Влияние левых эсеров на ноябрь–декабрь 1917 г. представляется ничтожным (почти все депутаты ноябрьского съезда дисциплинированно голосовали за резолюции ПСР) и объясняется тем, что основу местного отделения ПЛСР составила отколовшаяся в сентябре воронежская городская организация ПСР, не имевшая влияния в деревне.

Одновременно, большевистская власть тоже не оказалась «подвешенной в воздухе», опершись, в первую очередь, на возвращавшихся с фронта солдат, стремившихся поучаствовать в осуществлении революционной власти и перераспределении земли. Советы крестьянских депутатов нового состава, поддерживавшие большевиков и левых эсеров, состояли в основном из них. Они же, вступая в контакт с сельскими активистами, организовывали крестьянские дружины. Например, Т.И. Горяинов вспоминал, что при создании в середине декабря 1917 г. Совета солдатских и крестьянских депутатов в с. Верхняя Гнилуша Павловского уезда «было избрано 174 депутата, все – демобилизованные солдаты» [9, с. 109]. В соседнем Острогожском уезде матрос-черноморец И.Ф. Шкарупа, ведший агитацию в родной Колыбелке еще весной 1917 г., возвратившись домой окончательно в начале 1918 г., быстро сколотил отряд, ставший надежной опорой большевистско-левоэсеровской власти, распространив влияние не только на соседние села, но и установив связь с Бобровом, Павловском и Лискамаи<sup>8</sup>. Иначе говоря, крестьяне продолжали сотрудничать с властью, но при этом социально-активные категории изменились. Теперь это уже были возвращавшиеся домой отходники и, особенно, демобилизованные солдаты, осуществлявшие передел власти и собственности.

Иначе говоря, описывая характер крестьянского движения и, шире, социально-по-

литического движения в деревне 1917 г., исследователь должен понимать, что имеет дело не с исключительно разрушительным процессом, а с разнонаправленным крестьянским активизмом. При этом говорить о некоем обобщенном образе «крестьянства» означает обезличивать ситуацию в деревне.

Выше мы уже указали на то, что различные категории сельского населения стремились к сотрудничеству с властью, но, понятно, с разными целями. Сложность ситуации в деревне не ограничивается этим. Дело в том, что подавляющее большинство крестьян проявляло как раз политическую индифферентность. Несмотря на то, что попытки конструктивного взаимодействия с властью фиксировались практически во всех уездах, на волостном уровне картина была далеко не такой однородной. Например, наличие только 70 телеграмм из губернии, посланных в адрес Государственной думы, указывает, что в «телеграммной кампании» участвовало подавляющее меньшинство крестьян, ибо в губернии насчитывалось на тот момент 239 волостей. Одновременно, сравнивая территорию крестьянских выступлений 1917 г. с крестьянским движением 1905–1907 гг., мы видим наличие уездов, в которых протестные действия проявлялись стабильно реже. Советскими историками В.А. Степным и П.Г. Моревым [10; 11] предпринимались значительные усилия для выявления любых фактов противодействия власти, и, хотя их исследования в плане количественного подсчета нельзя признать совершенными, все же нужную тенденцию мы видим достаточно хорошо. В обоих случаях невысокими показателями отличились Богучарский, Нижнедевицкий и Коротоякский уезды. Объяснить эти цифры исключительно несовершенством источниковой базы (в действительности, очень проблемной для Воронежской губернии) нельзя. Еще одним объяснением служит неразвитость в этих уездах помещичьего землевладения. Однако и этот тезис не полностью объясняет ситуацию, поскольку свыше 70 % крестьян губернии и до реформы 1861 г. не принадлежали помещикам, причем к 1905 г. дворянское землевладение здесь сократилось на 40 % [12, с. 158–159]. Если исходить из тезиса о преобладании помещичьего землевладения в уездах, то получается, что в губернии должно быть мало вы-

<sup>7</sup> Воронежский телеграф. 1917. 23 нояб. С. 2–3.

<sup>8</sup> ГАОПИ ВО (Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области). Ф. 5. Оп. 1. Д. 571. Л. 1–27.

ступлений, в то время как и в 1905–1907, и в 1917 гг. губерния была весьма активной в плане аграрного движения. В ней зафиксировано 736 различных проявлений крестьянского движения. Для сравнения, в «помещичьей» Курской губернии, по подсчетам В.А. Степанина, таковых было 608 [13, с. 156; 14, с. 287].

Для более внимательного изучения ситуации в сельской местности, сложившейся в 1917 г., обратимся к микроисторическому методу и сравним два соседних уезда – Острогжский, где волнения крестьян были стабильно частыми, и Богучарский, в котором наблюдалась противоположная ситуация.

В 1905–1907 гг. в Острогжском уезде было зафиксировано 114 конфликтов в 42 населенных пунктах (преимущественно, слободах и селах, меньше – в хуторах). При этом крестьянские выступления произошли в 13 волостных центрах и 20 волостях из существовавших на тот момент 25. Не охваченными крестьянским движением оказались Рибенсдорфская, Карпенковская, Лушниковская, Лысянская, Старо-Калитвянская волости. При этом надо учесть, что Рибенсдорф был населен зажиточными немецкими колонистами, а Лушниковская волость представляла собой окрестности Острогжска, вокруг которого отмечались массовые крестьянские волнения (иначе говоря, отсутствие выступлений можно как раз объяснить несовершенством источниковой базы). В свою очередь, с марта по октябрь 1917 г. было зафиксировано 91 выступление, что уступает интенсивности выступлений в Первой российской революции только на первый взгляд, поскольку мы имеем дело со статистикой меньше, чем за один год.

В свою очередь, в Богучарском уезде в 1905–1907 гг. произошло 39 конфликтов в 11 волостях из 32. 6 охваченных волнениями волостей имели значительный частновладельческий клин, хотя только в двух (Шуриновской и Березовской) он являлся преобладающим. Тем не менее зависимость от наличия в волости частных владений прослеживается достаточно четко. В охваченных волнениями волостях находились 95 усадеб и 15 частновладельческих хуторов из, соответственно, 126 и 24. Представляется, что дополнительную, но важную роль в эскалации конфликтов сыграло то, что в Шуриновской и Березовской волостях дворянская запашка

занимала только малую долю от общей площади частных владений, в то время как общинные земли были запаханы почти все. Как представляется, земельный голод вызывал конфликты даже там, где земли у дворян было очень мало или существовало сугубо монастырское землевладение (Воробьевская, Березняговская, Монастыришская, Старо-Криушанская). Исходя из сказанного, ожидаемым выглядит низкая протестная активность Богучарщины до ноября 1917 г. (31 выступление).

Зависимость интенсивности конфликтов от наличия дворянского землевладения видна и из сравнения уездов по площадям запашки. По данным на 1914 г., в Острогжском уезде частновладельческая запашка составляла 33,3 % общей площади зерновых культур и картофеля, а в Богучарском – только 11,5 %<sup>9</sup>. Земские статистики неоднократно отмечали, что частновладельческие хозяйства существенно превышали крестьянские также и в урожайности<sup>10</sup>.

Вместе с тем мы видим некоторые особенности, которые позволяют задуматься над тем, чтобы скорректировать приводимые выводы. Во-первых, в значительном большинстве волостей Богучарского уезда частные владения все же присутствовали, но сведений о конфликтах из них не поступало. Во-вторых, в Ново-Белянской, Михайловской, Старо-Меловатской волостях присутствовало большое количество частновладельческих земель, а Писаревская волость представляла аналог Шуриновской и Березовской, то есть частные земли там преобладали. В них находились 19 усадеб и 1 частновладельческий хутор, которые, конечно, могли стать предметом крестьянских претензий, но этого не происходило. Получается, что все приведенные выше факторы (преобладание или значительное количество дворянских земель, наличие дворянских усадеб) могли и не вести к конфликту. Объяснить же «молчание» волостей источниками проблемами и наличием дворянского землевладения, таким образом, полностью не удастся (впрочем, по некоторым данным, погром имения Прут-

<sup>9</sup> Памятная книжка Воронежской губернии на 1916 г. / под ред. Д.Г. Тюменева. Воронеж, 1916. С. 6, 13.

<sup>10</sup> Там же. С. 13; Памятная книжка Воронежской губернии на 1908 г. / под ред. Д.Г. Тюменева. Воронеж, 1908. С. 14.

ченко в Писаревской волости все же произошел).

Сравнение Острогожского и Богучарского уездов показывает, что их различия зачастую не так уж и велики. Это были уезды, сходные по плотности населения (на январь 1914 – 54 человека на квадратную версту в Богучарском и 55,2 в Острогожском уезде, причем с тенденцией к снижению) и национальному составу. Удельный вес дворянского землевладения здесь также снижался, а арендная плата была сравнительно невысока (4 и 7 рублей соответственно вместо 21 р. 50 коп. в Землянском уезде). Оба уезда отличались высокой степенью капитализации, усовершенствованием орудий труда, что отличало их от ряда других уездов той же Воронежской губернии и даже соседей по субрегиону. Население Острогожского и Богучарского уездов живо откликнулось на столыпинскую аграрную реформу: соответственно 12,2 и свыше 20 % крестьянского населения выделилось в отруба и хутора. Особенно примечательно, на наш взгляд, наблюдение, высказанное А.В. Лесных, о том, что высокие темпы экономического развития региона (особенно, Богучарского уезда) привели к резкому снижению отходничества, поскольку местные хозяйства поглощали излишек рабочих рук [15, с. 14-15].

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод о том, что известные крестьянские проблемы начала XX века (отсталая культура хозяйствования, перенаселение и пр.) в этих уездах, в общем-то, конструктивно решались и, следовательно, мирным инициативам властей в 1917 г. было на кого опереться: отрубники, хуторяне, зажиточные крестьяне, местное дворянство, духовенство представляли собой категории, объективно заинтересованные в мирном развитии событий и составляли значительный, а главное, первоначально авторитетный сегмент населения.

Наличие в губернии значительного числа уездов с небольшим количеством частновладельческих земель также объективно способствовало тому, чтобы конфликт мог быть урегулирован более конструктивно, нежели это стало происходить. Характерно, что в ходе Первой российской революции наиболее многочисленные крестьянские братства ПСР возникали в уездах с не самым очевидным преобладанием частного землевладения,

причем достигнуть значительных размеров они могли только там, где основная масса крестьян видела хоть какую-то пользу от раздела частновладельческой земли. В уездах же и населенных пунктах, где польза от таких переделов была незначительной, а экономическая ситуация благополучной, братства обычно были маловлиятельными (что, впрочем, не исключало и даже подстегивало крайний радикализм их участников). Показательным в этом смысле является положение в с. Старая Меловая Богучарского уезда с населением около 8000 человек, в котором в братство с трудом удалось собрать 6 человек<sup>11</sup>, и это притом, что в волости имелся солидный частновладельческий клин.

Представляется также, что наблюдаемый исследователями раскол по сословному принципу (дворяне–крестьяне), не только дополнялся проблемами малоземелья, перенаселения, засух, экономическими пережитками крепостнической системы, но и углублялся революционными партиями. Продолжая рассуждения по поводу избранных двух уездов, можно указать, что Острогожск являлся крупным революционным центром как в 1905, так и в 1917 г., причем доминирование левых социалистов было здесь очевидным. Неудивительно поэтому, что город стал центром распространения влияния Октябрьского режима в соседние уезды (Павловский, Коротояжский). Однако обвинять в поощрении сельских переделов земли исключительно большевиков было бы абсолютно неправильно. Возмущенный корреспондент газеты «Воронежский телеграф» писал о том, что «подлинное» аграрное движение началось в Богучарском уезде в декабре 1917 г. с подачи эсеров, которые стали полностью контролировать власть в Богучаре и на прошедшем уездном земском съезде, по сути, спровоцировали крестьян на погромы<sup>12</sup>. Сходная ситуация наблюдалась летом 1917 г. в Бобровском уезде<sup>13</sup>.

Подводя итог, можно сказать, что в различных уголках губернии, на уровне уездов, волостей и даже отдельных населенных пунктов, действовали свои траектории развития конфликта, существовали объективные причины для его возникновения. Однако для

<sup>11</sup> ГАОПИ ВО. Ф. 5. Оп. 1. Ед. хр. 301. Л. 112.

<sup>12</sup> Воронежский телеграф. 1918. 24 (11) февр. С. 3.

<sup>13</sup> ГАВО. Ф. И-104. Оп. 1. Ед. хр. 14. Л. 15, 17-18.

нас очевидно наличие и социальных сил, и столь же объективных, как и в случае с конфликтом, предпосылок, которые смогли бы направить развитие событий 1917 г. в мирное русло. Стоит только сожалеть о том, что

пришедшие к власти люди не сумели разглядеть эти возможности, сделав ставку на, так или иначе, насильственный передел земельной собственности, эскалацию политического напряжения.

### Список литературы

1. *Разиньков М.Е.* Власть, общественно-политические организации и крестьяне в 1917 г.: возможности конструктивного взаимодействия // *Клио*. 2019. № 10. С. 80-87.
2. *Шуляковский Е.Г.* Переписка В.И. Ленина с воронежцами. Воронеж: Воронеж. кн. изд-во, 1960. 96 с.
3. *Шуляковский Е.Г.* В.И. Ленин и трудящиеся Черноземного центра. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1977. 278 с.
4. *Лившин А.Я.* Настроения и политические эмоции в Советской России: 1917–1932 гг. М.: РОССПЭН, 2010. 344 с.
5. *Гришакова Л.В.* Письма советских граждан В.И. Ленину (1917–1920) как исторический источник // *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал*. 2014. № 4. С. 107-111. URL: <http://vestospu.ru/archive/2014/articles/Grishakova4-12.html> (дата обращения: 17.05.2020).
6. *Усманова Д.М.* Приветственные телеграммы мусульманского населения России как барометр общественных настроений (март–апрель 1917 г.) // *Российский либерализм и Государственная дума России в начале XX века. 11 Муромцевские чтения: материалы Междунар. науч. конф. / под общ. ред. Д.В. Аронова. Орел, 2019. Ч. 3. С. 189-200.*
7. *Усманова Д.М.* Февраль 1917-го в телеграммах от мусульманского населения России // *Таврические чтения–2016. Актуальные проблемы парламентаризма: история и современность / под ред. А.Б. Николаева. СПб., 2017. Т. 2. Ч. 2. С. 133-143.*
8. *Журавлев В.В.* Политическая адаптация в Гражданской войне: опыт сравнительного анализа приветственных посланий населения Сибири председателю Совнаркома В.И. Ульянову-Ленину и Верховному правителю адмиралу А.В. Колчаку // *Политическая адаптация населения Сибири в первой трети XX века: сб. науч. ст. / науч. ред. В.И. Шишкин. Новосибирск, 2015. С. 121-144.*
9. *За власть Советов. Сборник воспоминаний участников революционных событий в Воронежской губернии в 1917–1918 годах / под ред. И.Г. Воронкова и Т.М. Севастьяновой. Воронеж: Воронеж. кн. изд-во, 1957. 142 с.*
10. *Степынин В.А.* Хроника революционных событий в деревне Воронежской губернии (1861–1917 гг.). Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 174 с.
11. *Морев П.Г.* Крестьянское движение в Воронежской губернии накануне Октябрьской революции (март–октябрь 1917 г.). Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1961. 104 с.
12. *Карпачев М.Д.* Столыпинская реформа в Воронежской губернии: итоги и уроки аграрного реформирования // *Общественная жизнь в Центральной России в XVI – начале XX в.: сб. ст. / отв. ред. М.Д. Карпачев. Воронеж, 1995. С. 157-177.*
13. *Степынин В.А.* Крестьянство Черноземного центра в революции 1905–1907 гг. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1991. 166 с.
14. *Разиньков М.Е., Михалев О.Ю., Рылов В.Ю.* Воронежская губерния в Первой российской революции (1905–1907 гг.). Воронеж: Истоки, 2006. 312 с.
15. *Лесных А.В.* Отношение крестьян Воронежской губернии к советской власти (1917–1921 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2009. 22 с.

### References

1. Razinkov M.E. Vlast', obshchestvenno-politicheskiye organizatsii i krest'yane v 1917 g.: vozmozhnosti konstruktivnogo vzaimodeystviya [Power, social and political organizations and peasants in 1917: opportunities for constructive interaction]. *Klio*, 2019, no. 10, pp. 80-87. (In Russian).
2. Shulyakovskiy E.G. *Perepiska V.I. Lenina s voronezhtsami* [V.I. Lenin's Correspondence with Voronezh Residents]. Voronezh, Voronezh Book Publ., 1960, 96 p. (In Russian).
3. Shulyakovskiy E.G. *V.I. Lenin i trudyashchiyesya Chernozemnogo tsentra* [V.I. Lenin and the Workers of the Black Earth Center]. Voronezh, Black Earth Center Publ., 1977, 278 p. (In Russian).
4. Livshin A.Y. *Nastroyeniya i politicheskiye emotsii v Sovetskoy Rossii: 1917–1932 gg.* [Moods and Political Emotions in Soviet Russia: 1917–1932]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2010, 344 p. (In Russian).

5. Grishakova L.V. Pis'ma sovetskikh grazhdan V.I. Leninu (1917–1920) kak istoricheskiy istochnik [Letters from Soviet citizens to V.I. Lenin (1917–1920) as a historical source]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyy nauchnyy zhurnal – Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2014, no. 4, pp. 107–111. (In Russian). Available at: <http://vestospu.ru/archive/2014/articles/Grishakova4-12.html> (accessed 17.05.2020).
6. Usmanova D.M. Privetstvennyye telegrammy musul'manskogo naseleniya Rossii kak barometr obshchestvennykh nastroyeniy (mart–aprel' 1917 g.) [Welcome telegrams from the Muslim population of Russia as a barometer of public sentiment (March–April 1917)]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Rossiyskiy liberalism i Gosudarstvennaya дума Rossii v nachale XX veka. 11 Muromtsevskie chteniya»* [Proceedings of the International Scientific Conference “Russian Liberalism and the State Duma of Russia in the Early of 20th Century”. 11th Muromtsev Readings]. Orel, 2019, pt 3, pp. 189–200. (In Russian).
7. Usmanova D.M. Fevral' 1917-go v telegrammakh ot musul'manskogo naseleniya Rossii [February 1917 in telegrams from the Muslim population of Russia]. *Tavrisheskiye chteniya–2016. Aktual'nyye problemy parlamentarizma: istoriya i sovremennost'* [Tavrisheskiye Readings–2016. Current Problems of Parliamentarism: History and Modernity]. St. Petersburg, 2017, vol. 2, pt 2, pp. 133–143. (In Russian).
8. Zhuravlev V.V. Politicheskaya adaptatsiya v Grazhdanskoy voyne: opyt sravnitel'nogo analiza privetstvennykh poslanii naseleniya Sibiri predsedatelyu Sovnarkoma V.I. Ul'yanovu-Leninu i Verkhovnomu pravitel'yu admiralu A.V. Kolchaku [Political adaptation in the civil war: the experience of a comparative analysis of greetings to the population of Siberia to the chairman of the Council of People's Commissars V.I. Ulyanov-Lenin and the Supreme Ruler Admiral A.V. Kolchak]. *Politicheskaya adaptatsiya naseleniya Sibiri v pervoy treti XX veka* [Political Adaptation of the Siberia Population in the First Third of the 20th Century]. Novosibirsk, 2015, pp. 121–144. (In Russian).
9. Voronkov I.G., Sevastyanova T.M. (eds.). *Za vlast' Sovetov. Sbornik vospominaniy uchastnikov revolyutsionnykh sobytiy v Voronezhskoy gubernii v 1917–1918 godakh* [For the Power of the Soviets. Collection of Memoirs of Participants in the Revolutionary Events in the Voronezh Governorate in 1917–1918]. Voronezh, Voronezh Book Publ., 1957, 142 p. (In Russian).
10. Stepynin V.A. *Khronika revolyutsionnykh sobytiy v derevne Voronezhskoy gubernii (1861–1917 gg.)* [Chronicle of Revolutionary Events in the Village of Voronezh Governorate (1861–1917)]. Voronezh, Voronezh University Publ., 1977, 174 p. (In Russian).
11. Morev P.G. *Krest'yanskoye dvizheniye v Voronezhskoy gubernii nakanune Oktyabr'skoy revolyutsii (mart–oktyabr' 1917 g.)* [Peasant Movement in Voronezh Governorate on the Eve of the October Revolution (March–October 1917)]. Voronezh, Voronezh University Publ., 1961, 104 p. (In Russian).
12. Karpachev M.D. Stolypinskaya reforma v Voronezhskoy gubernii: itogi i uroki agrarnogo reformirovaniya [Stolypin reform in Voronezh governorate: results and lessons of agrarian reform]. *Obshchestvennaya zhizn' v Tsentral'noy Rossii v XVI – nachale XX v.* [Social Life in Central Russia in the 16th – Early 20th Centuries]. Voronezh, 1995, pp. 157–177. (In Russian).
13. Stepynin V.A. *Krest'yanstvo Chernozemnogo tsentra v revolyutsii 1905–1907 gg.* [Peasantry of the Black Earth Center in the Revolution of 1905–1907]. Voronezh, Voronezh University Publ., 1991, 166 p. (In Russian).
14. Razinkov M.E., Mikhalev O.Y., Rylov V.Y. *Voronezhskaya guberniya v Pervoy rossiyskoy revolyutsii (1905–1907 gg.)* [Voronezh Governorate in the First Russian Revolution (1905–1907)]. Voronezh, Istoki Publ., 2006, 312 p. (In Russian).
15. Lesnykh A.V. *Otnosheniye krest'yan Voronezhskoy gubernii k sovetskoy vlasti (1917–1921 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Attitude of the Peasants of the Voronezh Governorate to the Soviet Regime (1917–1921). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Voronezh, 2009, 22 p. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Разиньков Михаил Егорович**, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных наук. Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: [razinkov\\_mihail@mail.ru](mailto:razinkov_mihail@mail.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2175-9759>

Поступила в редакцию 17.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 14.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

#### Information about the author

**Mikhail E. Razinkov**, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Social and Humanities Sciences Department. Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov, Voronezh, Russian Federation. E-mail: [razinkov\\_mihail@mail.ru](mailto:razinkov_mihail@mail.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2175-9759>

Received 17 August 2020  
Reviewed 14 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-196  
УДК 94(47).084.3

## Цели и потенциал изучения корпуса повстанческих командиров Гражданской войны

**Антон Викторович ПОСАДСКИЙ**

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8738-7487>, e-mail: Posadav68@mail.ru

## Goals and potential of study the rebel corps commanders of the Civil War

**Anton V. POSADSKIY**

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
82 Vernadskogo Ave., Moscow 119571, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8738-7487>, e-mail: Posadav68@mail.ru

**Аннотация.** Аргументирована необходимость дальнейшего изучения народных лидеров периода Гражданской войны и предложены основные задачи и направления исследовательской работы. Оценена необходимость изучения семейного круга партизанских и повстанческих лидеров в контексте демографической ситуации в России. Приведены соображения о важности всестороннего изучения их биографий с целью понимания мотивов и возможностей участия в Гражданской войне. Обращено внимание на нередкую ситуацию лидерства братьев в повстанческом движении. Предложены оценки военных способностей народных лидеров и их направленность. Указаны перспективные для разработки темы архивы. Отмечена важность эго-документов повстанцев, которых сравнительно немного, но исследовательская работа с ними многообещающа. Подчеркнута значимость этнических и гендерных аспектов народного лидерства. Подчеркнут феномен психологической родственности людей одной среды, разделенных военно-политическим противостоянием. Уделено внимание партийно-политической принадлежности военных лидеров Гражданской войны и восприятию их подчиненными, населением, потомками. Поставлен вопрос о том, насколько политически искушены были военные лидеры междоусобицы. Таким образом, предложена схема изучения феномена народного военно-политического лидерства в Гражданской войне с опорой на доступные источники и широкий спектр биографических данных.

**Ключевые слова:** Гражданская война в России; крестьянство; методология; повстанчество; лидерство; биографии

**Благодарности:** Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект 18-09-00149 «Феномен «красного» повстанчества в Гражданской войне: сопряженность идейных установок, военных и организационных решений (Центральное Черноземье, Поволжье и Южный Урал)».

**Для цитирования:** Посадский А.В. Цели и потенциал изучения корпуса повстанческих командиров Гражданской войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 189-196. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-196

**Abstract.** The necessity of further study of the people's leaders during the Civil War is argued and the main tasks and directions of research work are proposed. The need to study the family circle of partisan and rebel leaders in the context of the demographic situation in Russia is assessed. Considerations are given on the importance of a comprehensive study of their biographies in order to understand the motives and possibilities of participation in the Civil War. Attention is drawn to the frequent situation of the leadership of brothers in the rebel movement. Estimates of the military abilities of the people's leaders and their orientation are proposed. Perspective archives for the development of the topic are indicated. The importance of the rebel ego-documents is noted, of

which there are relatively few, but research work with them is promising. The importance of ethnic and gender aspects of popular leadership is emphasized. The phenomenon of psychological kinship of people of the same environment, separated by military-political confrontation, is emphasized. Attention is paid to the party and political affiliation of the military leaders of the Civil War and their perception by their subordinates, population, descendants. The question is raised about how politically sophisticated were the military leaders of the civil strife. Thus, a scheme for studying the phenomenon of popular military and political leadership in the Civil War is proposed, based on available sources and a wide range of biographical data.

**Keywords:** Russian Civil War; peasantry; methodology; insurgency; leadership; biographies

**Acknowledgements:** The research is funded by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 18-09-00149 “The phenomenon of “red” insurgency in the Civil War: the conjugation of ideological attitudes, military and organizational decisions (Central Black Earth, Volga and South Urals)”.

**For citation:** Posadskiy A.V. Tseli i potentsial izucheniya korpusa povstanchesikh komandirov Grazhdanskoy voyny [Goals and potential of study the rebel corps commanders of the Civil War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 189-196. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-189-196 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Нам уже приходилось высказывать соображения о корпусе повстанческих командиров Гражданской войны [1; 2]. В настоящем материале мы в значительной степени опираемся на корпус биографических материалов, сформированный сравнительно недавно коллективными усилиями [3].

В последние годы заметна скрытая полемика по поводу употребляемого нами в работах определения «вожаки». Например, А.С. Антонов – не народный вождь, а уже политик. Или сибирский партизанский командир В.Г. Яковенко – не вождь, а вожак. Действительно, генерировать термин, покрывающий весь массив людей, которые руководили самозародившимися вооруженными формациями, не просто и, возможно, несвоевременно. «Вожаки» – слово, которое позволяет оперировать общим названием, полагая его рабочим и функциональным.

Стоит ли изучать обрисованный массив в заявленном масштабе? Проблема в том, что некоторые общие черты очевидны и давно названы, еще в магистральных работах советской историографии. Так, Л.М. Спирин на примере 11 сибирских краснопартизанских командиров показывал, что большинство из них – из крестьян, с хорошей военной подготовкой старой армии [4, с. 371]. Литература же 1920-х гг. писала об этом еще более четко и определенно. Между тем, есть целый ряд сюжетов, изучение которых перспективно именно на значительном массиве активных боевых командиров повстанческо-партизанского типа.

Исследование необходимо проводить в пределах всех территорий славянского, в том числе казачьего, расселения в Российской империи, не исключая таких переселенческих областей, как Ферганская долина или Семиречье. При этом мы имеем в виду, прежде всего, боевых командиров, которые смогли сформировать значительный вооруженный и воюющий отряд или иным образом оказаться во главе такового и быть признанным его руководителем. Люди, выполнявшие функции агитаторов (Киселев в Огольцовщине, Шкуратов или Матцев в волжском повстанчестве), строго говоря, должны становиться объектом самостоятельного исследования. Равно как и офицеры-«военспецы», волею судеб оказавшиеся в зоне повстанчества и втянутые в него. Хотя в подобных ситуациях случайное попадание могло превратиться в службу без обратной дороги. Так, дезертирство из армии Сибирского правительства А.Д. Кравченко сделало из него нелегала и «военспеца» у партизан и так определило партизанскую судьбу.

Изучение персонального состава выдвинувшихся снизу военных вожаков позволит оценить масштаб влияния тех или иных житейских, политических, военных практик их дореволюционного бытия. Среди таковых назовем участие в крестьянском движении в 1905–1907 гг., опыт ссылок и тюрем, эсеровской, анархистской и социал-демократической принадлежности, образовательный уровень и усилия по самообразованию, опыт жизни в «большом» обществе (город, отход-

ничество или иные варианты трудовой миграции), опыт неземледельческих занятий (при крестьянском происхождении) и опыт организационный (артельщик, приказчик, торговец, землец, член солдатского комитета в 1917 г. и т. п.), участие в войнах (Русско-японская, Первая мировая) и др. При разработке биографий значима информация о личностных характеристиках будущих вожаков в дореволюционный период. Например, репутация буяна («хулигана», «озорника»), гуляки, гармониста, танцора и тому подобное могла предшествовать «атаманской» карьере. Наиболее же рельефным выступает военный бэкграунд (освоение военных специальностей, повышение в званиях, получение офицерского чина, награждения) народных вожаков в годы Первой мировой войны.

Базы данных на различные группы лиц (офицеры, кавалеры знака отличия Военного ордена, заключенные концлагерей, репрессированные, представители духовенства и др.), которые постоянно растут, расширяют исследовательские возможности, в частности, позволяют проследить не только конкретные судьбы, но и семейные восходящие, в социальном смысле, траектории.

Детализация биографий, в том числе прояснение родственного круга повстанческих вожаков, является непреходящей задачей. В частности, установление карьеры и дисциплинарного поведения в Русской императорской армии, РККА, для некоторой части вожаков – в Белых армиях. Значительные возможности в данном отношении предоставляет РГВИА. Перспективно изучение советских и белогвардейских информационно-аналитических документов по истории повстанчества. В них рельефно выделяется представление о роли лидеров, содержатся персональные характеристики, иногда весьма проникательные. В частности, недавняя передача в ГАРФ из русского собрания Стэнфордского университета обширной коллекции П.Н. Врангеля (Ф. 10003. Оп. 11) облегчает для отечественных исследователей знакомство со сводками и аналитическим материалом, возникшим в ходе деятельности ВСЮР и русской армии.

Важно услышать голос самих атаманов, так как ограниченный корпус воспоминаний все-таки остался от этих, в основном безмолвных, персонажей. Эго-документы инте-

ресны и как носители фактических сведений, и как свидетельства известного строя мыслей их авторов. Известны самодовольно-фантазийные воспоминания атамана Струка. Однако есть и иные документы, не введенные еще в научный оборот. Так, нам приходилось работать с воспоминаниями офицера военного времени, в которых содержатся интересные наблюдения за петлюровскими и махновскими командирами в районе Умани на протяжении 1918–1919 гг. [5].

Можно предложить следующие цели системного изучения корпуса руководителей военных повстанческих и партизанских формирований периода Гражданской войны.

Во-первых, выявление активных участников Гражданской войны в роли вожаков, атаманов, организаторов, формирование и уточнение связанных биографий, что ценно само по себе, а также предоставляет основу для более качественного просопографического исследования.

Во-вторых, просопографическое исследование максимально широкого круга низовых командиров, с выявлением неочевидных связей и типических черт.

В-третьих, выявление региональных, этнических и субэтнических, поколенческих и гендерных характеристик военно-политической активности, навыков самоорганизации в целом, выживания и реализации крестьянством собственных интересов.

В-четвертых, понимание политических эмоций, надежд и ожиданий наиболее активных, авторитетных, имевших связь с массой населения комбатантов.

В-пятых, понимание механизмов и пределов мобилизации масс «снизу» в условиях внутривойска конфликта (Гражданской войны) в аграрном социуме.

Рассмотрим подробнее направления изучения круга народных вожаков, которые определяются заявленными целями.

На благоприятном демографическом фоне России 1910–1920-х гг. многочисленные семьи и большое количество родни «по горизонтали» окрашивали собою распределение активных людей по сторонам противостояния. Множество более или менее известных персонажей повстанчества демонстрирует частую широкую вовлеченность, прежде всего, братьев, а также иных членов семьи. В местах активной деятельности эсеров уже в

первые годы XX века, до революции 1905 г., образовывались семейные группы крестьян, вовлеченных в пропагандистскую деятельность и распространение литературы. Так было, например, в северной части черноземного Балашовского уезда. Одна из семей в распространении литературы выглядела так: старший сын-учитель с опытом ссылки за плечами, престарелый отец и остальные дети – три сына и дочь. В результате последовала высылка членов семьи в Архангельскую губернию [6, с. 9].

Изучение семейно-родственных групп в экстремальных условиях социальных размежеваний и Гражданской войны видится весьма перспективным. При этом хрестоматийная ситуация «брат на брата» не являлась безусловно преобладающей. Красный начдив Пархоменко имел брата – повстанческого командира. Два брата-буденновца оказались по разные стороны в 1921 г., это Иван и Николай Колесовы. При этом Николай был заместителем командира бригады – Ивана и остался за него по уходе Ивана в отпуск. Пребывание же в родных краях оказалось настолько шокирующим, что Иван стал мятежником, Николай же остался в рядах Первой конной армии.

Однако чаще встречаются примеры солидарного семейного участия. Гибель от рук восставших в Балаково Григория Чапаева, надо полагать, закрепила красный выбор Василия Чапаева и придала ему эмоциональную остроту. Большое восстание в родной Старой Калитве Острогожского уезда Воронежской губернии начал Григорий Колесников – двоюродный брат Ивана, вскоре избранного военным руководителем нараставшего движения и ставшего главой и лицом этого мощного движения. Таковы три брата, сестра и отец Соколовские и братья Ивановы на Украине, братья Жегаловы, дети священника на Смоленщине, белорусские партизаны братья Короткевичи. Такова семья Косовых на Тамбовщине. В махновском движении известны на видных ролях двое братьев Каретниковых. В зеленом ярославском повстанчестве на активных ролях были братья Озеровы. Наиболее известным примером может служить пара Александра и Дмитрия Антоновых. Интересно проследить соотношение семейного старшинства и «старшинства» в повстанческом движении, увидеть на

неединичных примерах, одновременно или постепенно происходит вовлечение в повстанческое движение. Примеры Соколовских и Косовых, видимо, демонстрируют разные сценарии вовлечения.

Следует изучить роль выходцев из селений «сельского среднего класса» – однодворцев в некоторых черноземных уездах, бывших казаков в Прихоперье и Приазовье, мелкой шляхты в западных губерниях. Среди повстанческих командиров преобладали выходцы из сел, которые сами уже не жили земледельческими занятиями. Это диагностируется на корпусе как махновских, так и антоновских командиров. Таким образом, портрет социально активного молодого человека периода модернизации вполне соответствует образу активиста-повстанца.

Вожаки вооруженных отрядов, естественно, взаимодействовали и с некрестьянскими персонажами, и это тоже значимая исследовательская тема. Среди последних надо назвать жителей городов, монастыри, поместья и их обитателей, земскую и кооперативную аграрную инфраструктуру, казенные имения и тому подобные центры организованной жизни. В Советском государстве поместья становились совхозами, другие элементы обслуживания сельского хозяйства превращались в сыпные пункты, на которые повстанческие командиры старались перенести основную тяжесть содержания своих отрядов. Так, Матренинский (Свято-Троицкий) женский монастырь с богатой казачьей историей стал пристанищем повстанцев Холодного Яра на Киевщине. Антоновцы имели сторонников и активных помощников в Тамбове. Восставший красный начдив Сапожков пытался активизировать своих сослуживцев по РККА в Уральске.

Среди руководителей вооруженного протеста уместно выделять разные психологические типы. Кто-то атаманствовал, более или менее долго и удачно, кто-то минимизировал насилие и старался «корректировать» местную власть вооруженной рукой, как Сергей Никушин в Рязанской губернии. Кто-то пытался выстраивать политическую власть и организованную вооруженную силу, как А.С. Антонов. При этом существенно, что крупные восстания происходили отнюдь не по команде даже авторитетных и крупных

лидеров. Так, А.С. Антонов влился в стихийно начавшееся движение.

Перспективны для изучения феномены анархо-разрушительного вожачества, с одной стороны, и строевика-службиста в импровизированных революционных армиях – с другой. Недавно начата публикация подробной биографии «командарма» первых месяцев советской власти А. Ремнева [7], которая показывает военную несостоятельность такого рода революционных вождей призыва 1917 г. Военные и партизанские таланты представителей народных лидеров существенно разнятся. Так, Б.М. Думенко, например, стал крупным военным организатором и новатором в деле применения кавалерии в маневренной войне. Данный факт был замечен и оценен квалифицированным белым противником [8]. В то же время крупная фигура Махно не была столь значима в чисто военном отношении, но являла собой центр кристаллизации для огромного района, была паттерном самовосприятия большого количества активных крестьян нескольких смежных губерний – Екатеринославской, Таврической, Полтавской, Херсонской. Генеральские карьеры сделали хорошие унтера и Георгиевские кавалеры С.М. Буденный в РККА и И.Д. Павличенко (сотник по выслуге в 1917 г.) во ВСЮР. В последнем случае карьера была не только военная, но и военно-политическая: мобилизованный в Красную армию, И.Д. Павличенко перешел к белым со своим полком летом 1918 г.

Многие военные лидеры проявляли недюжинные таланты в деле партизанской войны, как некоторые красные сибирские и дальневосточные командиры. Некоторые оказались адекватны новым обстоятельствам «большой» войны и в основном пополнили командный состав РККА. Другие показали себя мастерами маневренной, рейдовой войны, других видов партизанщины. Однако многие из них делали основной акцент на самосохранение себя и своих людей, защите своего локального района, – скорее выживание, чем эффективную партизанско-повстанческую борьбу в строго военном смысле этого слова. Большинство повстанческих командиров из антибольшевистского лагеря сложило головы на поле боя или были расстреляны. Для красных партизан в большинстве случаев характерна была не столько ус-

тойчивая карьера в лагере победителей, сколько уход в «красный бандитизм», маргинализация, гибель в репрессиях.

При вполне сходных настроениях в крестьянских низах где-то начиналась упорная вооруженная борьба, где-то реализовались лишь практики пассивного сопротивления. Среди ряда факторов (географическое положение, природные условия, наличие оружия, давление военно-коммунистических мероприятий, демографическое давление и т. п.) наличие решительного и умелого командира является очевидно значимым. Важен также и вектор его активности, – сориентированность на военно-политические, грабительские, жизнеустроительные практики.

Революция всегда сопряжена с социальным раскрепощением. В частности, в революционных практиках, в том числе в повстанческом лидерстве, активно участвовали женщины. Феномен атаманствующих «Марусь» и «Машек» имеет как реальную фактическую основу, так и последующее фольклорное бытование.

Известным исследовательским потенциалом для изучения обсуждаемой темы обладает социальная, в том числе этническая психология. Например, возникшее национальное самосознание белорусов во многом презентировалось активными атаманами из фронтовиков, которые не желали ни советов, ни германцев, ни поляков на своей земле.

Исследовательски увлекательно сравнение близких типажно и нередко близких лично людей, оказавшихся в развитии революционного процесса, в рядах противоборствующих сил. Ярчайший пример – жизненные траектории в революции В.И. Чапаева и А.П. Сапожкова, а также весьма выразительная судьба чапаевского сослуживца И.М. Плясункова. Повстанческие командиры и их формирования в условиях Гражданской войны могли выступать своего рода теневой историей армейских и специальных формирований, – подобно тому, как история контрабанды является собой инвариант истории таможенной и пограничной служб. Например, перемещение Первой конной армии С.М. Буденного с юга на запад летом 1921 г. вызвало и перемещение вослед махновских отрядов, которые попали таким образом на Гомельщину и Смоленщину. Более того, буденновские дивизии стали давать пополнение повстанческим от-

рядам, возникло выражение «махновцы-бунденновцы». Повстанцы в этом и иных случаях использовали и сознательную мимикрию (форма, удостоверения), что усиливало представление о некоей единой среде.

Психологическая родственность людей, давно воюющих в условиях революционной или атаманской дисциплины и живущих в основном за счет населения, не должна удивлять. Она доходила до того, что отряд по борьбе с бандитизмом мог неоднократно ловить отъявленного бандита и включать его в свой состав. Он снова уходил, и при поимке вновь принимался на службу [9, с. 238-245]. Бывшие сослуживцы по РККА оказывались по разные стороны в повстанческой борьбе, и здесь надо видеть тех, кому претила провокация, и тех, кто ее активно и почти неизменно успешно использовал. Выразительный рассказ об этом бывшего краскома 40-й Богучарской дивизии недавно опубликован. Провокационное использование своей «красной» репутации позволило ему уничтожить целый ряд повстанческих отрядов [10]. В свою очередь, шок юных чоновцев от того, что недавний жестокий повстанец ныне борется с повстанцами же в красных рядах, вызвал партийное разбирательство [11, с. 373-375].

Отдельным сюжетом является борьба тех, кто сражался после очевидного спада массового движения и исчезновения перспектив политической победы. Один из примеров – повстанчество на Северо-Западе до середины 1920-х гг., соседствовавшее с контрабандой, профессиональным переводом желающих через границу и тому подобными практиками. Такая жизнь годами была характерна для новой границы на Псковщине, например [12]. Существовали вожаки-долгожители в Сибири, в горной Кубани и других местностях. Классический путь от политического повстанчества к уголовщине и разбою просматривался не всегда или не всегда был короток. Данные примеры позволяют проследить практики социального бандитизма, с опорой на сочувствующее население, с попытками долговременного выживания в противостоянии с властью.

Идейно-политическая ориентация и партийная принадлежность (актуальная или

прежняя) вожаков вооруженной борьбы также оказывается в сфере внимания при изучении заявленной темы. Соотношение партийного и семейного, использование партийных лозунгов, связей и шаблонов при отсутствии последовательного партийного сознания, партийной дисциплины и отрефлексированной идеологии характерны для многих вожаков вооруженных повстанческих формирований. Следует оценивать партийность и понимание партийных лозунгов и программ «средними людьми», поднявшимися к военно-политической активности. Продуцировали ли вожаки лозунги и программы, или это делали иные люди? Или же зачастую работали просто паттерны массовых представлений о справедливости, в том числе архаичные с политической точки зрения? В условиях революции, с одной стороны, низы неизбежно принимают политический язык, предлагаемый городом как ведущей революционной силой. С другой же стороны, проявляются архаические черты сознания, развиваются девиации, вызванные войной, происходит неизбежное осмысление новой пореволюционной реальности, возникает и проявляется в идеологии, пропаганде, поведении образ желаемого будущего.

Наконец, исследовательским сюжетом является оценка вожаков Гражданской войны в потоке времени с точки зрения народной героики, лубочного восприятия, совмещения с аналогичными персонажами прежних эпох. А именно: кто помнится и остается в локальной памяти, становится персонажем литературных произведений, превращается в героя с былинным окрасом. Можно назвать Григория Атаманова в Западной Сибири, Григория Кочкина в Приангарье, Ефима («Юшку») Скородумова во владимирском Ополье, Огольцова на Рязанщине. Соответственно, интересно для изучения и несовпадение официального советского и постсоветского, в национальных версиях, дискурса, как «злодейского», так и «героического», – и народной памяти. Это касается таких знаковых фигур, как Н. Махно, А. Антонов, И. Колесников, повстанческих вождей в пространстве белорусской памяти и мн. др.

### Список литературы

1. Посадский А.В. Народные элиты Гражданской войны: источники и пути формирования // Эпоха войн и революций: 1914–1922: материалы Междунар. colloквиума. СПб.: Нестор-история, 2017. С. 175–184.
2. Posadsky A.V. Popular leaders of the Civil War: problems and the first results of the study // The Journal of Slavic Military Studies. 2017. Vol. 30. № 3. P. 440–452.
3. Вожак и лидеры Смуты 1918–1922 гг. Биографические материалы / сост. и науч. ред. А.В. Посадский. М.: АИРО-XXI, 2017.
4. Спирин Л.М. Классы и партии в Гражданской войне в России (1917–1920 гг.). М.: Мысль, 1968.
5. Посадский А.В. Уманщина в 1918–1919 гг.: война, настроения, жизненная стойкость // Historia i Swiat. 2019. Т. 8. С. 163–182.
6. Ракитникова И. Революционная работа в крестьянстве в Саратовской губернии в 1900–02 гг. М.: [б. и.], [19–].
7. Соловьев Ю.П. Большевик Афанасий Ремнев и его вооруженная группировка в октябре 1917 – апреле 1918 года // История. Общество. Политика. 2020. № 3 (15). С. 51–109.
8. Кельчевский А.К. Думенко и Буденный. Роль, значение и тактические приемы конницы в русской Гражданской войне. Константинополь, 1920.
9. Яценко В.Г. Криминальный мир Царицынской – Сталинградской губернии 1920-х годов. Репортажи о громких уголовных делах эпохи нэп. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2020.
10. И.П. Шматко и борьба с повстанческим движением на юге Воронежской губернии (публ. М.Е. Разинькова) // На ветрах Гражданской войны. Воронежская деревня в 1917–1922 гг. М.: АИРО-XXI, 2019. С. 308–355.
11. Лебедев В.В. Мои воспоминания о себе и комсомольцах 20-х годов (публ. Н.В. Токарева) // На ветрах Гражданской войны. Воронежская деревня в 1917–1922 гг. М.: АИРО-XXI, 2019.
12. Седых А. Там, где была Россия. Париж: Изд-во Я. Поволоцкого, 1930.

### References

1. Posadskiy A.V. Narodnyye elity Grazhdanskoy voyny: istochniki i puti formirovaniya [Popular elites of the Civil War: sources and ways of formation]. *Materialy Mezhdunarodnogo kollokviuma «Epokha voyn i revolyutsiy: 1914–1922»* [Proceedings of the International Colloquium “The Era of Wars and Revolutions: 1914–1922”]. St. Petersburg, Nestor-istoriya Publ., 2017, pp. 175–184. (In Russian).
2. Posadsky A.V. Popular leaders of the Civil War: problems and the first results of the study. *The Journal of Slavic Military Studies*, 2017, vol. 30, no. 3, pp. 440–452.
3. Posadskiy A.V. (compiler and academ. ed.). *Vozhaki i lidery Smuty 1918–1922 gg. Biograficheskiye materialy* [Guides and Leaders of the Time of Troubles of 1918–1922. Biographical Materials]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2017. (In Russian).
4. Spirin L.M. *Klassy i partii v Grazhdanskoy voyne v Rossii (1917–1920 gg.)* [Classes and Parties in the Russian Civil War (1917–1920)]. Moscow, Mysl’ Publ., 1968. (In Russian).
5. Posadskiy A.V. Umanshchina v 1918–1919 gg.: voyna, nastroyeniya, zhiznennaya stoykost’ [Uman region in 1918–1919: war, moods, vitality]. *Historia i Swiat*, 2019, vol. 8, pp. 163–182. (In Russian).
6. Rakitnikova I. *Revolutsionnaya rabota v krest’yanstve v Saratovskoy gubernii v 1900–02 gg.* [Revolutionary Work among the Peasantry in the Saratov Governorate in 1900–02]. Moscow, 19–. (In Russian).
7. Solovyev Y.P. Bol’shevik Afanasiy Remnev i ego vooruzhennaya gruppirovka v oktyabre 1917 – aprele 1918 goda [Bolshevik Afanasy Remnev and his armed group in October 1917 – April 1918]. *Istoriya. Obshchestvo. Politika – History. Society. Policy*, 2020, no. 3 (15), pp. 51–109. (In Russian).
8. Kelchevskiy A.K. *Dumenko i Budennyi. Rol’, znachenije i takticheskiye priyemy konnitsy v russkoy Grazhdanskoy voyne* [Dumenko and Budenny. The Role, Significance and Tactics of the Cavalry in the Russian Civil War]. Constantinople, 1920. (In Russian).
9. Yashchenko V.G. *Kriminal’nyy mir Tsaritsynskoy – Stalingradskoy gubernii 1920-kh godov. Reportazhi o gromkikh ugolovnykh delakh epokhi nepa* [The Criminal World of the Tsaritsyn – Stalingrad Governorates of the 1920s. Reports on High-Profile Criminal Cases of the NEP Era]. Volgograd, Volgograd State University Publ., 2020. (In Russian).
10. Razinkov M.E. (publisher). I.P. Shmatko i bor’ba s povstancheskim dvizheniyem na yuge Voronezhskoy gubernii [I.P. Shmatko and the fight against the insurrectionary movement in the south of the Voronezh Governorate]. *Na vetrakh Grazhdanskoy voyny. Voronezhskaya derevnya v 1917–1922 gg.* [On the Winds of the Civil War. Voronezh Village in 1917–1922]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2019, pp. 308–355. (In Russian).

11. Lebedev V.V. *Moi vospominaniya o sebe i komsomol'tsakh 20-kh godov* [My memories of myself and the Komsomol members of the 20s]. *Na vetrakh Grazhdanskoy voyny. Voronezhskaya derevnya v 1917–1922 gg.* [On the Winds of the Civil War. Voronezh Village in 1917–1922]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2019. (In Russian).
12. Sedych A. *Tam, gde byla Rossiya* [Where Russia Was]. Paris, Y. Povolotskiy Publ., 1930. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Посадский Антон Викторович**, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории государства, права и международных отношений. Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина, филиал. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: Posadav68@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8738-7487>

Поступила в редакцию 18.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 15.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

#### Information about the author

**Anton V. Posadskiy**, Doctor of History, Associate Professor, Professor of State History, Law and International Relations Department. Povolzhsky Institute of Management named after P.A. Stolypin, Branch. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation. E-mail: Posadav68@mail.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8738-7487>

Received 18 August 2020  
Reviewed 15 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-197-201  
УДК 94(47)084.3

## Революционные трибуналы в системе антикрестьянского террора (1918–1921 гг.)

**Виктор Васильевич НИКУЛИН**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-0434>, e-mail: [viktor.nikulin@mail.ru](mailto:viktor.nikulin@mail.ru)

## Revolutionary tribunals in the anti-peasant terror system (1918–1921)

**Viktor V. NIKULIN**

Tambov State Technical University  
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-0434>, e-mail: [viktor.nikulin@mail.ru](mailto:viktor.nikulin@mail.ru)

**Аннотация.** Раскрыты формы, методы и особенности участия революционных трибуналов в антикрестьянских акциях, проводившихся властью в 1918–1921 гг., в том числе и в отношении участников антоновского восстания. Проанализированы значение и роль трибуналов как специфических видов особых судов в реализации политики властей в отношении крестьянства. Утверждено, что революционные трибуналы занимали в системе антикрестьянского террора свое определенное место и осуществляли свои специфические функции, выполняя задачу формально – юридическую легитимизацию неструктурированного насилия в отношении крестьян. Проанализирован процесс усиления репрессивности трибуналов на фоне резкого роста антисоветских проявлений со стороны крестьянства, что в конечном счете вылилось в антикрестьянский террор. Задача революционных трибуналов как институционального инструмента антикрестьянского террора заключалась в правовой легализации репрессий против крестьянства. Раскрыта роль трибуналов в преследовании дезертиров, основную массу которых опять же составляли крестьяне. Утверждено, что ревтрибуналам были предоставлены широчайшие конфискационные права в отношении дезертиров и процесс их реализации. Значительное внимание уделено деятельности революционных трибуналов в период подавления крестьянского восстания на Тамбовщине, в частности, тамбовского революционного военного трибунала, который был параллельной структурой территориального революционного трибунала, находившегося в ведении Реввоенсовета Республики.

**Ключевые слова:** революция; террор; трибуналы; крестьянство; контрреволюция; восстание; репрессии

**Для цитирования:** Никулин В.В. Революционные трибуналы в системе антикрестьянского террора (1918–1921 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 197–201. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-197-201

**Abstract.** We reveal the forms, methods and features of the participation of revolutionary tribunals in anti-peasant actions carried out by the authorities in 1918–1921, including against the participants in the Antonov revolt. We analyze the significance and role of tribunals as specific types of special courts in the implementation of the authorities' policy towards the peasantry. It is argued that the revolutionary tribunals occupied their definite place in the system of anti-peasant terror and carried out their specific functions, fulfilling the task of formally legalizing unstructured violence against peasants. We analyze the process of increasing the repressiveness of the tribunals against the background of a sharp increase in anti-Soviet manifestations on the part of the peasantry, which ultimately resulted in anti-peasant terror. The task of the revolutionary tribunals as an institutional instrument of anti-peasant terror was to judicially legalize repression against the pea-

santry. The role of the tribunals in the prosecution of deserters, the bulk of whom were again peasants, is revealed. It is argued that the revolutionary tribunals were granted the broadest confiscation rights against deserters and the process of their implementation. Considerable attention is paid to the activities of the revolutionary tribunals during the suppression of the peasant revolt in the Tambov region, in particular the Tambov revolutionary military tribunal, which was a parallel structure of the territorial revolutionary tribunal, which was under the jurisdiction of the Revolutionary Military Council of the Republic.

**Keywords:** revolution; terror; tribunals; peasantry; counter-revolution; revolt; repression

**For citation:** Nikulin V.V. *Revolutsionnyye tribunaly v sisteme antikrest'yanskogo terrora (1918–1921 gg.)* [Revolutionary tribunals in the anti-peasant terror system (1918–1921)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 197–201. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-197-201 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Революционный террор выступает неизбежным спутником любой революции, являясь инструментом предупреждения и подавления ее противников. Для реализации террора создаются специальные институты, деятельность которых направлена на устрашение и подавление противников революционной власти. В советской России такими органами стали ВЧК и революционные трибуналы. Они были легитимизированы государством, включены в систему органов государственной власти, организованы по принципу иерархии. Их функциональность линейна – подавление противников режима. Революционные трибуналы занимали в системе террора свое определенное место и осуществляли свои специфические функции, будучи по правовому статусу специфическим видом особых судов, призванные чрезвычайными методами подавлять контрреволюцию.

Активный процесс создания ревтрибуналов начался с января 1918 г., и к маю 1918 г. ими покрылась вся территория РСФСР. Более или менее внятная концепция трибуналов была сформулирована в Декрете СНК «О революционных трибуналах» от 4 мая 1918 г.<sup>1</sup> Основная идея состояла в том, что народные суды – это органы правосудия, а трибуналы – органы расправы, где проблема вины, доказательств не имела значения, уступая место революционной целесообразности.

Рубежным в усилении репрессивности трибуналов стал июнь 1918 г., когда постановлением НКЮ от 3 июня 1918 г. устанавливалось, что революционные трибуналы не связаны никакими ограничениями в борьбе с

контрреволюцией<sup>2</sup>. Приговоры выносились трибуналом, основываясь на руководстве исключительно «интересами пролетарской революции», являлись окончательными и обжалованию не подлежали, одновременно они наделялись правом применения высшей меры наказания – расстрела. Придание особого статуса окончательно придали трибуналам характер органа, соответствующего чрезвычайной ситуации, они окончательно были встроены в систему террора.

Усиление репрессивности трибуналов обуславливалось резким ростом антисоветских проявлений, причем основная часть этих проявлений исходила от крестьянства. Переход к чрезвычайной экономике в форме продразверстки и методы ее реализации поставили крестьянство в оппозицию к большевикам, породив массовые крестьянские выступления. Первые антисоветские выступления начинаются в июле 1918 г. в Тамбовской, Воронежской, Тульской, Нижегородской и других губерниях. Крестьяне были доведены до отчаяния бесчисленными поборами и испытывали ненависть к власти. Не случайно во время рейда по Тамбовщине генерала К.К. Мамонтова в августе 1919 г. его встречали хлебом-солью и колокольным звоном, власть же показала свою растерянность и беспомощность, а вся система власти рухнула в одночасье [1, с. 210–211].

Ответом властей стала эскалация насилия в отношении крестьян, которая в конечном итоге вылилась в антикрестьянский террор. Задача революционных трибуналов, как институционального инструмента антикрестьянского террора, заключалась в правовой

<sup>1</sup> Собрание узаконений РСФСР (СУ РСФСР). 1918. № 35. Ст. 471.

<sup>2</sup> Материалы Народного комиссариата юстиции. М., 1918. Вып. 2. С. 7.

легализации репрессий против крестьянства. Стали создаваться особые сессии ревтрибуналов, призванные бороться с любыми проявлениями нарушения государственной продовольственной монополии. Трибуналы выносили решения в отношении крестьян на основании таблицы подсудности, разработанной НКЮ в июле 1919 г. На первом месте стоял саботаж, под которым понималось активное противодействие правительству или призывы к этому путем неисполнения декретов и иных постановлений советской власти. Вынесение на первое место саботажа было не случайным, ибо именно неисполнение решений было наиболее доступной и часто встречающейся формой сопротивления крестьян продразверстке<sup>3</sup>.

Активна была роль трибуналов в преследовании дезертиров, основную массу которых опять же составляли крестьяне. Дезертирство приобрело огромные размеры, за период с октября 1918 г. по апрель 1919 г. из мобилизованных 3 млн человек не явились на призывные пункты 917 тысяч человек (более 30 %) [2, с. 109]. Например, в Тамбовской губернии в 1919 г. насчитывалось более ста тысяч лиц, скрывающихся от призыва. Призывы нередко сопровождались восстаниями. В октябре 1918 г. произошло восстание мобилизованных унтер-офицеров в Тамбовском уезде, затем восстания мобилизованных в Лебедяни, Знаменке, Шацке, Борисоглебске, при подавлении которых по приговору трибуналов были расстреляны сотни человек. Ревтрибуналам предоставлялись широчайшие конфискационные права в отношении дезертиров: конфискация всего имущества или части его; лишение навсегда или на срок земельного надела или части его (сад, огород, покос), денежные штрафы<sup>4</sup>. На практике варьировались различные наказания: от дисциплинарного взыскания до расстрела. Так, Тамбовский губернский революционный трибунал только с 15 ноября 1919 г. по январь 1920 г. рассмотрел 114 дел о дезертирстве. Из них за уклонение от службы, сопровождавшееся подделкой документов, приговорено к расстрелу 11 человек, в штрафные части – 47, тюремному заключению с принудительными работами – 23, ус-

ловному лишению свободы – 16, оправдано – 34<sup>5</sup>.

Особой жесткостью отличалась деятельность революционных трибуналов в период подавления крестьянского восстания («антоновщины») в 1919–1921 гг. В период восстания на территории Тамбовской губернии, на основе объявления губернии на осадном положении, действовали революционные военные трибуналы. Они были параллельной структурой территориальных революционных трибуналов и функционировали на основании Положения о революционных военных трибуналах от 4 февраля 1919 г. Они находились в ведении Реввоенсовета Республики и подчинялись во всех аспектах деятельности и решения практических вопросов Л.Д. Троцкому как председателю Реввоенсовета [3, с. 76].

На основании приказа Л.Д. Троцкого в ноябре 1920 г. для борьбы с «антоновщиной» был сформирован Тамбовский ВРТ<sup>6</sup>. С января 1921 г. на территории Тамбовской губернии функционировал Тамбовский отдел РВТ на правах армейского трибунала с подчинением ревтрибуналу Орловского военного округа, который возглавил член Реввоен трибунала Республики В.В. Ульрих. Срок полномочий отдела был определен «до полной ликвидации Антоновского мятежа. Подсудности Военного трибунала подлежали все дела о военнослужащих, а также граждане, уличенные в сотрудничестве с мятежниками» [4]. При каждом боевом участке создавались выездные сессии военного трибунала, призванные, согласно приказу Реввоен трибунала от 22 января 1921 г., уничтожать мятежников «без всяких долгих разговоров». Следствие и судопроизводство велось самым упрощенным способом. Приговор к расстрелу приводился в исполнение в течение 48 часов. В.В. Ульриху предоставлялись чрезвычайные полномочия<sup>7</sup>. Вскоре проявились все симптомы неуправляемости террора в исполнении трибуналов. Так, в г. Моршанск расстрелы стали приводить в исполнение публично, на центральной площади города, что вызвало крайне негативную реакцию населения. При-

<sup>3</sup> Ежедневник советской юстиции. С. 56.

<sup>4</sup> ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-648. Оп. 1. Д. 1. Л. 77.

<sup>5</sup> ГАТО. Ф. Р. 5201. Оп. 1. Д. 7. Л. 2.

<sup>6</sup> ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 840. Оп. 1. Д. 1030. Л. 27.

<sup>7</sup> Там же. Д. 1037. Л. 69.

казом РВТ при Революционном военном совете Республики от 3 февраля 1921 г. попытались поставить ограничения жесткости репрессивных мер. Согласно приказу, из участников банд Антонова подлежали безусловному расстрелу только определенные категории, хотя и этот перечень был достаточно широк: руководители, инициаторы и вдохновители, командные составы, непосредственные виновники гибели коммунистов и ответственных работников и т. п. К остальным участникам мятежа рекомендовалось применять расстрел осторожно, учитывая в каждом отдельном случае классовое происхождение, имущественное положение и степень развития<sup>8</sup>. В приказе особо оговаривались меры против мародерства военнослужащих, участвовавших в подавлении мятежа. Мародерство приняло массовый и систематический характер, озлобляя население до крайности. Армия и повстанцы кормились за счет крестьян. В результате у крестьян не оставалось ничего. Приказом все лица, уличенные в мародерстве, привлекались к суровой ответственности, вплоть до расстрела<sup>9</sup>.

Приговоры трибуналов в отношении крестьян отличались особой жесткостью. Так, только за период с 11 февраля по 6 апреля 1921 г. выездной сессией сибирской кавалерийской дивизии, участвовавшей в подавлении восстания, к расстрелу были приговорены 109 человек. К долговременным срокам лишения свободы – 48 человек, к концлагерю – 18 человек<sup>10</sup>. Военный трибунал, наряду с ЧК, воинскими частями, принимал активное участие в массовых акциях устрашения крестьян и «воздействия на бандитов», проводившихся крайне цинично и безжалостно.

Активную роль играли ревтрибуналы в сборе натуральных налогов. При каждом губернском Ревтрибунале были учреждены особые постоянные сессии для разбора дел о нарушениях законов и постановлений о натуральных продовольственных и иных налогах как плательщиками, так и должностными

лицами и учреждениями (бездействие и превышение власти)<sup>11</sup>. Созданы они были на основании и развития статьи 6-й основного Положения о революционных трибуналах от 18 марта 1920 г.<sup>12</sup>. Судопроизводство было упрощенным и проводилось в течение 24 часов, без сторон и свидетелей. Постоянные сессии, помимо репрессий общего характера, могли приговаривать обвиняемых к дополнительным видам наказаний: внесению налога в 2-кратном размере; конфискации имущества полностью или частично; лишению земельных наделов. На основании статьи 29-й Положения о ревтрибуналах можно было приговор в части, касающейся имущественного взыскания, привести в исполнение в виде лишения свободы<sup>13</sup>.

При анализе деятельности революционных трибуналов при подавлении крестьянских выступлений неизбежно встает вопрос, в какой степени формальный закон присутствовал в их деятельности. Очевидно, что большевики при проведении антикрестьянского террора пытались опираться на формальную легитимность и морально-идеологически обосновать необходимость своих жестких действий. Однако революционные трибуналы подчинялись не праву в полном смысле этого понятия, а революционным законам, суть которых состояла в самосохранении революции, что вело к необузданности антикрестьянского террора.

Революционные трибуналы стали органической частью антикрестьянского террора наряду с ВЧК, но необходимо подчеркнуть, что они при этом играли все-таки вторичную роль, их функция в основном ограничивалась легализацией решений ВЧК и тем самым придавала массовому террору форму законности. В целом террор в отношении крестьянства в 1918–1920 гг. носил характер неструктурированного насилия, которое не имело четко установленных правил, было спонтанно и непредсказуемо по своим последствиям.

<sup>8</sup> ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 1037. Л. 30.

<sup>9</sup> Там же. Д. 1051. Л. 2.

<sup>10</sup> Там же. Д. 1030. Л. 43, 50, 51.

<sup>11</sup> ГАТО. Ф. Р. 5201. Оп. 1. Д. 57. Л. 213.

<sup>12</sup> Известия ВЦИК. 1920. 27 марта. С. 15.

<sup>13</sup> Сборник приказов Революционного военного совета Республики. М., 1920. № 47. С. 27.

### Список литературы

1. Никулин В.В. Российская революция и право. Генезис и становление советской правовой системы. 1917–1920 гг. М.: Юстицинформ, 2020. 244 с.
2. Овечкин В.В. Дезертирство из Красной армии в годы Гражданской войны // Вопросы истории. 2003. № 3. С. 108–115.
3. Левишин К.В. Дезертирство в Красной армии в годы Гражданской войны: (по материалам Северо-Запада России). СПб.: Нестор-История, 2016. 360 с.
4. Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919–1921 гг.: «Антоновщина»: Документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. Тамбов, 1994. 332 с.

### References

1. Nikulin V.V. *Rossiyskaya revolyutsiya i pravo. Genezis i stanovleniye sovetskoy pravovoy sistemy. 1917–1920 gg.* [Russian Revolution and Law. Genesis and Formation of the Soviet Legal System. 1917–1920]. Moscow, Yustitsinform Publ., 2020, 244 p. (In Russian).
2. Ovechkin V.V. *Dezertirstvo iz Krasnoy armii v gody Grazhdanskoy voyny* [Desertion from the Red Army during the Civil War]. *Voprosy istorii* [Issues of History], 2003, no. 3, pp. 108–115. (In Russian).
3. Levshin K.V. *Dezertirstvo v Krasnoy armii v gody Grazhdanskoy voyny: (po materialam Severo-Zapada Rossii)* [Desertion in the Red Army during the Civil War: (based on Materials from the North-West of Russia)]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2016, 360 p. (In Russian).
4. Danilov V., Shanin T. (eds.). *Krest'yanskoye vosstaniye v Tambovskoy gubernii v 1919–1921 gg.: «Antonovshchina»: Dokumenty i materialy* [Peasant Revolt in the Tambov Governorate in 1919–1921: “Antonovshchina”: Documents and Materials]. Tambov, 1994, 332 p. (In Russian).

### Информация об авторе

**Никулин Виктор Васильевич**, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры «Конституционное и административное право». Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: [viktor.nikulin@mail.ru](mailto:viktor.nikulin@mail.ru)  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1507-0434>

Поступила в редакцию 19.08.2020 г.  
 Поступила после рецензирования 16.09.2020 г.  
 Принята к публикации 20.10.2020 г.

### Information about the author

**Viktor V. Nikulin**, Doctor of History, Professor, Professor of “Constitutional and Administrative Law” Department. Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation. E-mail: [viktor.nikulin@mail.ru](mailto:viktor.nikulin@mail.ru)  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1507-0434>

Received 19 August 2020  
 Reviewed 16 September 2020  
 Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-202-212  
УДК 94(47).093.2

## **Применение террора советскими работниками в борьбе с бандитизмом в Осинском уезде Пермской губернии в годы Гражданской войны**

**Анжела Валерьевна ДОЛГОВА**

ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»  
141406, Российская Федерация, Московская обл. г. Химки, ул. Библиотечная, 7  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7859-3596>, e-mail: [angela\\_dol@mail.ru](mailto:angela_dol@mail.ru)

## **The practice of terror by Soviet workers in the fight against banditry in the Osinsky District of the Perm Governorate during the Civil War**

**Angela V. DOLGOVA**

Moscow State Institute of Culture  
7 Bibliotchnaya St., Khimki 141406, Moscow Region, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7859-3596>, e-mail: [angela\\_dol@mail.ru](mailto:angela_dol@mail.ru)

**Аннотация.** В годы Гражданской войны советским работникам пришлось вести борьбу с дезертирством и бандитизмом. Поскольку большую часть населения страны составляло крестьянство, то возникло противостояние с советской властью той его части, которая не могла ее принять. Чаще всего крестьяне попадали под такие большевистские пропагандистские ярлыки, как «белые банды» или «банды дезертиров», распространившиеся благодаря усилиям партийно-советской пропагандистской машины. Согласно архивным документам, местные советские работники применяли террор не только с целью подавить сопротивление, но и как вынужденную меру, вызванную реальной военно-политической обстановкой в Пермской губернии. Борьба за утверждение власти советов велась с бандитизмом, а не с дезертирством, и носила ожесточенный характер. Следовательно, распространенный тезис в истории Гражданской войны в Пермской губернии о массовом дезертирстве не более чем предположение. Линия Восточного фронта проходила рядом с Осинским уездом, поэтому самая ожесточенная борьба развернулась именно здесь, что, в свою очередь, оказало влияние на военно-политическую обстановку в губернии в целом.

**Ключевые слова:** Пермская губерния; бандитизм; крестьяне; Гражданская война; архив; дезертирство; комдезертиры

**Для цитирования:** Долгова А.В. Применение террора советскими работниками в борьбе с бандитизмом в Осинском уезде Пермской губернии в годы Гражданской войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 202-212. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-202-212

**Abstract.** During the Civil War, Soviet workers had to fight against desertion and banditry. Since the majority of the country's population was the peasantry, a confrontation arose with the Soviet government of that part of it that could not accept it. More often than not, peasants fell under such Bolshevik propaganda labels as "white gangs" or "gangs of deserters", which had spread through the efforts of the party-Soviet propaganda machine. According to archival documents, local Soviet workers used terror not only to suppress resistance, but also as a forced measure caused by the real military-political situation in the Perm Governorate. The fight for the establishment of the power of the Soviets was fought against banditry, not desertion, and was fierce. Consequently, the widespread thesis in the history of the Civil War in the Perm Governorate about mass desertion is nothing more than an assumption. The line of the Eastern Front passed next to the Osinsky District, so

the most fierce fight unfolded here, which in turn had an impact on the military-political situation in the governorate as a whole.

**Keywords:** Perm Governorate; banditry; peasants; Civil War; archive; desertion; commission on desertion

**For citation:** Dolgova A.V. Primeneniye terrora sovetskimi rabotnikami v bor'be s banditizmom v Osinskom uyezde Permskoy gubernii v gody Grazhdanskoy voyny [The practice of terror by Soviet workers in the fight against banditry in the Osinsky District of the Perm Governorate during the Civil War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 202-212. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-202-212 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Борьба с дезертирством и бандитизмом в Пермской губернии, как и по всей стране, обострилась после выхода постановления ВЦИК от 8 апреля 1920 г. о комиссиях по борьбе с дезертирством (комдезертиры), в котором было четко прописано, кого следует относить к дезертирам и какие меры принимать. В отношении пособников, подстрекателей и укрывателей, в том числе и советских должностных лиц, виновных в непринятии мер по устранению дезертирства, соответствующие меры, как и прежде, должны были применяться уездными комиссиями<sup>1</sup>.

Какие конкретно меры следовало применять – в постановлении не указывалось. Предполагалось обращение за помощью к вышестоящим советским учреждениям, но дальность расстояния, разбитые дороги и отсутствие телеграфа исключали эту возможность. Советские работники, вследствие нехватки оружия, не только не могли вести борьбу, но и самим своим нахождением на местах подвергали жизнь риску.

В Пермской губернии борьбой с бандитизмом стали официально заниматься с лета 1919 г. комиссии по борьбе с дезертирством и военные комиссариаты на уровне губернии, уездов и волостей, при опоре на создаваемые там же отряды и опертройки.

Работники комиссий отказались от применения относительно гуманных мер – конфискации имущества, пропаганды, недель добровольной явки и перешли к наиболее радикальным – взятию в заложники, запугиванию и террору в отношении крестьян. Этому способствовала и неблагоприятная обстановка на местах – попытки бандитов свергнуть советы, настроить против них крестьянство.

Если обратиться к истории террора в годы Гражданской войны, то, по большей части, мы будем иметь дело с фактами. Знание этих фактов о терроре само по себе не раскрывает всей его сути.

Кроме того, не представляется легким разграничение понятий «дезертир» и «бандит». Означало ли это, по сути, одно и то же? В исторической науке немало описаний «политического бандитизма»... Но ведь эти описания и само явление разнесены во времени. А как было на самом деле?

Многое становится ясным из документов местных архивов, которые в годы советской власти каким-то чудом не подверглись идеологической обработке и дошли до наших дней в виде рукописей. Интерес для нас представляют именно они, а не приговоры ревтрибунала. Приговор ревтрибунала не может пролить свет на мотивы преступлений, передать психологический настрой участников.

В Государственном архиве Пермского края нами было обнаружено дело № 681, которое представляет собой материалы следственной комиссии о деятельности оперативных троек Осинской уездной комиссии по борьбе с дезертирством. Это два больших тома свыше 1000 страниц. И, как говорится в самом начале дела, «рисует полностью безотрадную картину преступлений разного рода должностных лиц, как опертроек, так и других занимающих ответственные должности в Осинском уезде»<sup>2</sup>.

Рукописи представляют собой оригиналы протоколов допросов всех, кто имел хоть какое-то отношение к происходящему – членов опертройки, свидетелей, пострадавших. В одном из допросов прямо указывается на

<sup>1</sup> Декреты Советской власти: в 18 т. М.: Политиздат, 1976. Т. 8. Апрель–май, 1920 г. 444 с.

<sup>2</sup> ГАПК (Государственный архив Пермского края). Ф. Р-49. Оп. 3. Д. 380. Л. 1.

то, что «бандитизм» и «дезертирство» – совершенно разные явления.

Убийства советских работников в то время не были редкостью и совершались с особой жестокостью. Так, в деревне Верхняя Ярина Филатовской области Пермского уезда в январе 1920 г. были убиты председатель с женой.

Согласно опросам свидетелей, накануне убийства было собрание, на котором произошла ссора, во время которой Ф.Я. Коневский угрожал семье Орловых. Следствие, произведенное начальником милиции 5-го района Н. Казаковым, показало следующее: «Головной череп срублен. Мозги наружу, видимо... нанесенный топором. И вторая рана слева в шею. Ниже уха вышла пуля навывлет правой щеки. Тоже ниже уха и третья рана. Справа плечевая кость верхней части, видимо, разрублена как будто бы топором. Ото всех вышеуказанных ран Орлов Денис получил моментальную смерть. А у Орловой Ефросиньи нанесена рана на голове чашки черепа, снесена, как видимо, тоже топором. И на лбу нанесены две раны. Оттого же снесенного черепа, от вышеуказанных нанесений Орловой ран и получила Ефросинья моментальную смерть»<sup>3</sup>.

Местные работники жаловались: «Своих средств в борьбе с дезертирством не хватает, и вся надежда на недопущение развития дезертирства в Оханском и Усольском уездах, на быструю деятельность троек и ВОХР»<sup>4</sup>.

Советские работники самоотверженно боролись с дезертирством и бандитизмом, что не могло не вызвать озлобления со стороны их врагов. В результате гибли лучшие кадры. Так, начальник местного отряда Липин в неравной схватке был тяжело ранен и позднее скончался. 30 июля 1920 г. в д. Гарюшки был замучен председатель Осинского уездного исполкома вышеупомянутый Юрков.

Липин и Юрков отличались сильным характером, твердой волей, высокой работоспособностью, обладали авторитетом среди местных властей.

Убийство Юркова вызвало сильный резонанс среди местных партийных и советских работников. По сути, убийство произошло у них под носом, а они ничего не

смогли предпринять. Тем не менее это в корне изменило организацию борьбы с дезертирством и бандитизмом в уезде. О случившемся тотчас же в Пермский губком была направлена телеграмма за № 7843.

Вскоре осинский уком получил ответную телеграмму: «Выражаем глубокую скорбь о погибшем товарище Юркове. Губком, губисполком, выражая твердую уверенность, что банды, вырывающие из наших отрядов лучших товарищей, будут стерты с лица земли. Карайте виновных беспощадно. Слава погибшим! Да здравствует коммунизм! Председатель губисполкома Галанин, председатель губкома Мясников»<sup>5</sup>.

После убийства Юркова как в Осинском уезде, так и за его пределами начался террор, а на предполагаемых убийц развернулась настоящая охота. Этому способствовал и содержащийся в телеграмме Пермского губкома призыв карать виновных беспощадно, который звучал более чем убедительно. Тем самым Пермский губком давал добро на применение террора в уезде. На этот призыв в телеграмме позднее и будет ссылаться руководитель осинской опертройки.

Уже в ноябре 1920 г. для производства расследования действий Осинской уездком-дезертир и организованных ею опертроек в уезд был командирован Окружной комиссией по борьбе с дезертирством председатель следственной части Окружного военкомата Приурво Марголин, который совместно с членами опертроек «путем опроса массы свидетелей ...собрали богатый материал»<sup>6</sup>.

На ход расследования во многом повлияли неоднократные просьбы и донесения в Пермскую ГубЧК и даже ВЦИК начальника оперативно-строевой части штаба ЧОН Тюменской губернии Севастьянова о необходимости привлечь к ответственности конкретных лиц из состава опертройки. По трагическому стечению обстоятельств его брат Кузьма оказался в числе жертв, и к моменту прибытия его родственника в родное село был уже мертв.

10 ноября 1920 г. в Пермскую губкомдезертир Севастьянов направил доклад «По избиению членов семей красноармейцев и произвольном наложении на них штрафа в селе Аряж Осинского уезда Пермской губер-

<sup>3</sup> ГАПК. Ф. Р-54. Оп. 1. Д. 44. Л. 143, 143об., 145.

<sup>4</sup> ГАПК. Ф. Р-532. Оп. 3. Д. 1. Л. 459.

<sup>5</sup> ГАПК. Ф. Р-49. Оп. 3. Д. 378. Л. 147.

<sup>6</sup> ГАПК. Ф. Р-49. Оп. 3. Д. 379. Л. 3.

нии» (орфография и пунктуация сохранены). В нем, помимо излагаемых им последствий преступной деятельности опертройки, Севастьянов не забыл указать и непролетарское происхождение ее членов: «Прошу принять зависящие от вас меры по избиению членов семей красноармейцев и произвольном наложении на них штрафа опертройкой № 2 Осинской уездкомдезертир, в состав которой входили преступники: сын купца города Осы Рыжиков, Машкин и Елесин, которые творили произвол и дикую расправу, этим подготавливая в будущем восстание, возбуждая своими поступками в населении и семьях красноармейцев контрреволюционное настроение, которое быстро передается возвратившимся домой красноармейцам. Указанный состав оперпреступной тройки прошу арестовать, как занимающих до сей поры ответственные посты, и сообщить мне до выезда моего в Петроград. Рыжиков, как видно, получил не наказание за свои преступные деяния, а повышение по службе... По вышеописанному делу уездкомдезертиром был выслан уполномоченный для расследования такого важного дела – некто Борисов, который принимал самое горячее участие в избиении населения. 27 сентября в с. Аряж на общем собрании граждан, когда обсуждался вопрос о штрафе, говорить никто не смел, так как собрание проводил преступник, от которого все семьи красноармейцев приходили в ужас. Таким образом, он постановил и предупредил их, а они все молча подписали протокол, что штраф требовать обратно не будут. На мои четыре отношения от 4 сентября за № 387, 29 сентября за № 412, 2 октября за № 414 и от 14 октября за № 420 от уездкомдезертира получил ответ – присланный мне протокол собрания граждан, которое проводил указанный Борисов. Кроме того, вместе с ним копия рапорта, поданного старшим конвоиром уездкомдезертиру. Он якобы доносит, что во время сопровождения дезертиров и заложников, как он выразился, по отношению к членам семей красноармейцев во время пути сопровождения 7 человек бежало, к поимке которых приняты меры, где указано, что бежал и мой брат Кузьма Севастьянов. Конечно, сообщают выдуманную явно преступную ложь, чтобы скрыть и запутать свои следы преступления. Предлагаю при расследовании справиться, когда

был подан рапорт старшим конвоиром, так как брат был арестован 6 августа. Я приехал домой 25 августа, дал телеграмму об освобождении его под мою ответственность, но получил ответ от уездкомдезертир, что он туда не приходил, следовательно, его в живых уже не было. В это время штаб оперативно-преступной тройки стоял в Большой Усе, где их спрашивали и после опросов вводили под вечер за селение со связанными руками по два на место расправы и произвола и им отрубали головы шашкой, что видно из письма пострадавшего семейства. За Большой Усой жителей набито уйма, которых видела жена Степана Коновалова и Константина Рябова, разыскивая своих мужей. Но было уже поздно. Трупы разлагались. Во-первых, мой брат не являлся заложником, как отец и брат двух красноармейцев, стоящих на страже революции, во-вторых, бежать ему совершенно было некуда и незачем, так как он не имел за собой вины или преступления, от которых нужно спастись. Безусловно, был глубоко уверен, что защитить его и семейство есть кому, так как брат его занимает ответственный пост в рядах армии, стоя на платформе советской власти. Кроме того, ему было уже 48 лет, и бежать от представителей советской власти, которыми был арестован по недоразумению или по просьбе кого-либо из-за личных счетов, не считал нужным, так как два члена его семейства в армии, стоя на платформе советской власти, честно служат ее завоеваниям. Я уже служу третий год, а сын его Александр второй год и в настоящее время находится на Южном фронте, защищая справедливость, свободу, братство и равенство, не зная о мученической смерти своего отца, которому убийца отрубил голову шашкой в районе Большой Усы. В одной партии вместе с моим братом были уведены Илья Ладейщиков и Николай Зубарев – старики 60 лет, ходили уже с батогами от своей старости и во всяком случае убежать от конвоиров не могли, как сообщил старший конвоир рапортом уездкомдезертир, что из них 7 человек убежало. Сообщают явно выдуманную преступную ложь... Партия, в которой был мой брат, была опрошена в с. Большая Уса, а под вечер уведена со связанными руками по два человека на место расправы и произвола к оврагам. Это видел и передавал служащий почты Зубарев. Вместе

с моим братом был арестован, как главный заложник, Иван Антипович Рогожников и был уже уведен в штаб тройки, но к его великому счастью прибыл домой по болезни его сын красноармеец Павел. Узнав о произошедшем и не медля ни минуты, поехал в с. Большая Уса в штаб оперативно-преступной тройки. По прибытии туда с ними поскандалил, показал удостоверение сочувствующего РКП(б), после чего отца его освободили, которого ожидала та же участь, что и моего брата с другими членами семей красноармейцев. Но я приехал уже поздно, брата в живых уже не было. Поехать искать я боялся этого преступного отряда с тройкой, которая творила произвол и дикую расправу с населением, а скорее поспешил к месту своей службы, дабы донести куда следует и этим остановить и пресечь в корне их преступные деяния. Обо всех убитых они подавали рапорты и сводки, что у них убежали. Раз во главе уездкомдезертир до сей поры стоит член опертройки Рыжиков, ясно, что он не даст мне или тому, кто ведет расследование, правильные показания и материал о своих преступлениях. Благоволите сообщить о ходе расследования, также прошу о возвращении штрафа пострадавшему семейству, а также где будет разбираться дело, в каком ревтрибунале и когда, чтобы иметь возможность присутствовать на заседании суда. При расследовании прошу назначить самых честных товарищей, которые отнесутся к делу серьезно и беспристрастно... Убедительно прошу сообщить мне о ходе расследования и арестованы ли члены опертройки»<sup>7</sup>.

Просьбы Севастьянова, в которых он еще и давал советы, как надо правильно вести расследование, часто оставались без ответа, либо вызывали непонимание или даже насмешки. Отголоски «дела 13-ти» продолжались еще довольно долго...

6 сентября 1922 г. в контрольную комиссию при Тюменском губкоме поступило письмо из Екатеринбургского губревтрибунала: «На прилагаемое при сем в копии ваше отношение № 88 от 15 августа сообщаю, что мною 10 и 11 августа действительно получено два отношения штаба ЧОН Тюменской губернии с просьбой дать справку о времени назначения дела осинских опертстроек к слушанию, на что 12 августа последовал мой

ответ, копия которого при сем прилагается. Из этого следует: высказанное Севастьяновым предположение, что «последние, видимо, не обращают никакого внимания на вопли простых смертных красноармейцев» — лишено всякого основания. Кроме того, обращаю ваше внимание на то, что к делу осинских опертстроек приобщено заявлений того же Севастьянова на имя различных учреждений приблизительно около сотни. Эти заявления никакой пользы делу не принесли, а составляют то, что у нас называется «хламом в деле», а между тем ответы на них в свое время заняли много драгоценного времени у лиц, занятых довольно серьезными делами. Это обстоятельство вызывает необходимость поставить на вид Севастьянову, что: дело осинских опертстроек находится в производстве ревтрибунала, а не окружного суда; если Севастьянов заинтересован в торжестве истины, то должен оказать содействие трибуналу сообщением имеющих существенное значение для дела сведений, а не мешать требованием всевозможных справок; обращаясь в трибунал, Севастьянов совершенно напрасно сносится от имени штаба ЧОН, которому никакие справки по делу не нужны...»<sup>8</sup>.

Тем не менее, благодаря настойчивости Севастьянова, письма все же доходили до Центра, и осенью 1921 г. был дан ход дальнейшему расследованию.

Заключение по данному делу было подготовлено 20–24 октября 1921 г. специальной комиссией во главе с членом Верховного ревтрибунала ВЦИК, будущим активным участником Большого террора – Г.К. Рогинским: «Оперативные тройки, помимо наложения на население, в том числе на красноармейские семьи, штрафов и контрибуций, убивали без следствия и суда многих граждан, даже стариков»<sup>9</sup>.

Далее Г.К. Рогинский приводит и комментирует вынесенный Пермским губревтрибуналом приговор: «Рыжиков – к пяти годам, Машкин и Борисов – к трем годам каждый, Чикуров – к двум годам, Юрин – к одному году лишения свободы с применением принудительных работ и Елесин – к одному году условно. Симонову зачесть 11 месяцев предварительного заключения. Бахаре-

<sup>7</sup> ГАПК. Ф. Р-49. Оп. 3. Д. 380. Л. 5.

<sup>8</sup> Там же. Л. 129, 129об.

<sup>9</sup> Там же. Л. 18.

ву и Фофанову объявить строгий выговор. Шадрина, Соколова, Горшкова и Треногина за недоказанностью обвинения считать по суду оправданными. За силой амнистии ВЦИК от 7 ноября 1920 г. Рыжикову срок наказания сокращен до двух лет. Машкину и Борисову – до одного года. А остальные обвиняемые от наказания освобождены»<sup>10</sup>.

Из всего этого следовало, что наказание явно не соответствовало характеру преступной деятельности членов опертройки. Поэтому Г.К. Рогинский вынес следующее заключение: «Приговор в отношении всех обвиняемых несправедлив, меры репрессии следует признать слишком мягкими и не соответствующими инкриминируемым деяниям. При определении меры репрессии трибунал, судя по формулировке приговора, не входил в обсуждение целого ряда совершенных обвиняемыми преступных деяний, и приговор не основан на всех по делу об обстоятельствах, а только на голословных и ничем не подкреплённых показаниях, данных обвиняемыми на судебном следствии... В силу изложенного и принимая во внимание серьёзность совершенных обвиняемыми преступлений, а также то, что дело это имеет общественно-политический характер, полагал бы: приговор Пермского губревтрибунала от 24 октября 1920 г. отменить. Настоящее дело признать подсудным Верховному трибуналу ВЦИК и направить его для расследования в Следственный отдел Верховного трибунала»<sup>11</sup>.

Перед нами список членов опертрок № 1 и № 2 Осинской уездкомдезертир, составленный военным следователем Шигаевым 13 июня 1921 г.:

1) бывший член опертройки № 1 и военный комиссар Еловской волости Шадрин Александр Дмитриевич;

2) бывший секретарь и казначей опертройки № 2 Борисов Григорий Васильевич;

3) бывший следователь и член опертройки № 2 Машкин Сергей Антонович;

4) бывший член опертройки № 2 Бахарев Макар Алексеевич;

5) член опертройки Елесин Алексей Григорьевич;

6) старший кавалерийского отряда в опертройке № 2 Треногин Федор Егорович;

7) гражданин села Куштамак Симонов Андрей Андреевич, 34 года, беспартийный;

8) бывший член опертройки Юрин Георгий Григорьевич;

9) сотрудник опертройки, районный уполномоченный по выкачке хлеба Горшков Ефим Никанорович;

10. старший милиционер 4-го района Косулин Иван Степанович;

11) сотрудник Осинского политбюро, бывший член опертрок № 1 и № 2 Фофанов Яков Егорович;

12) бывший сотрудник опертройки № 1 Соколов Александр Васильевич;

13) гражданин Чикуров Мирон Иванович, член РКП(б), помощник начальника милиции;

14) Рыжиков Василий Андреевич.

Далее следуют протоколы допросов каждого члена опертройки. Мы рассмотрим протокол допроса Рыжикова.

В.А. Рыжиков: «Я, нижеподписавшийся, допрошен в качестве обвиняемого, показал: Рыжиков Василий Андреевич, 33 года, мещанин, г. Оса Пермской губернии, место жительства: город Пермь, ул. Карла Маркса, дом губернского земельного управления. Род занятий: почтовый служащий, в настоящее время заместитель начальника губземуправления. Женат, 1 сын. Имущественное положение: ничего не имею. Член РКП(б) с 1 мая 1918 г., № билета 282806 Пермской организации. Образование низшее. До войны 1914 г. служил с 14-летнего возраста на кожевенном заводе в Осе, потом принят на военную службу, уволен за год до войны... В октябре 1918 г. эвакуировался. Эвакуация продолжалась до 1 мая, когда я вступил в 37-й полк 2-й армии сначала агитатором, потом политкомом. В июле – член Красноуфимского уездвоенкомата. 1 октября передан в 5-ю дивизию 5-й армии, где служил заведующим политотдела дивизии. В марте 1920 г. отозван Пермским губкомом в Осинский уезд для политической работы. Не судился»<sup>12</sup>.

Перед нами молодой человек с вполне благополучной, на первый взгляд, судьбой, если не считать его имущественного положения и уровня образования. Однако советская власть, как мы видим из документа, дала ему возможность сделать карьеру. И, возможно, он добился бы высот, если бы не его

<sup>10</sup> ГАПК. Ф. Р-49. Оп. 3. Д. 380. Л. 22.

<sup>11</sup> Там же. Л. 22, 22об.

<sup>12</sup> Там же. Л. 70, 70об., 71, 71об.

направление в Осинский уезд. Безусловно, это следует считать понижением, что теоретически могло отразиться не только на его дальнейшем отношении к советской власти, но и на его негативном мировосприятии.

Обратимся теперь к наиболее важной части – повествованию о политической обстановке: «Уже в самом начале организации советской власти с 1918 г. на почве хлебной разверстки в Осинском уезде сформировалась контрреволюционная банда. Существовала специальная Воткинская дивизия, которую составляли почти исключительно осинские крестьяне. Во время присутствия Колчака на Урале эти банды орудовали в волостях, избивали семьи красноармейцев. После ухода Колчака эта белогвардейская «Воткинская дивизия» не успела уйти и скрывалась в лесах. Скопилось их более 10 тысяч человек. В момент выступления Деникина в 1919 г. она устроила восстание очень жестокое, которое было подавлено. В феврале появился во главе этих дезертиров известный бандит Егорка Кетов... и начал организовывать дезертиров, агитировать за свержение советской власти, неуплату продналога, истребление коммунистов. Все волостные власти, коммунисты не имели возможности, чувствуя себя в опасности, продолжать работу. Была подорвана вся продработа. Я поехал в Пермь и доложил Пермскому губкому. Нам было предложено организовать отряд по борьбе с дезертирством в Осинском уезде. Ни живой силы, ни оружия мне дано не было. Я был назначен председателем уездкомдезертир и председателем опертройки № 2. Несколько времени до меня председателем опертройки был член комдеза Кочнев, но ничего существенного не сделал. Я сформировал отряд численностью в 120 человек приблизительно при двух пулеметах и вскоре выехал в уезд... Действовали мы следующим образом. Один из нас, а именно Бахарев, всегда находился в штабе тройки, то есть пункт, куда направлялись все сводки и пойманные дезертиры. А я и Елесин разъезжали с отрядами (отряд был раздроблен). Всякого дезертира, если он не оказывал сопротивления, мы старались взять живьем, дабы от него добыть материал, то есть узнать месторасположение дезертиров. Пойманные дезертиры направлялись в штаб тройки, где их допрашивали, составляли на них анкеты и группами направ-

ляли в Осу. Борьба с укрывательством велась нами путем наложения штрафов за укрывательство, конфискации имущества. Действовали мы всегда... только после, того как было установлено показаниями самого укрываемого дезертира, что граждане или вся деревня его укрывали. В таких случаях мы выносили постановление в штабе тройки о наложении штрафа или производстве конфискации. Эти постановления... утверждались мною единолично и приводились в исполнение. Заложниками брались ближайшие родственники дезертира с той целью, чтобы тот явился, после чего заложника освобождали (иногда уездкомдезертир приговаривал их к наказанию). У семей красноармейцев и бедняков конфискация не производилась, штрафы не налагались. В селе Брюхово была произведена конфискация за то, что представляло собой гнездо дезертиров. Красноармейцев там не было ни одного в момент операции тройки. Приказаний о расстреле кого-либо мною даны не были. За исключением одного случая, когда мы были окружены дезертирами в селе Куштамак. Я велел расстрелять 13 арестованных, которых мы не могли больше держать, так как их добились бы несомненно. На завтра у нас была действительно горячая схватка с дезертирами – убийцами Юркова, захваченных нами. Основанием для этого приказа для меня служила полученная из Перми телеграмма о беспощадной расправе. Что касается избияния арестованных, то лично я, конечно, таковых не производил. Строго настрого приказывал не избивать, но трудно было удержать озлобленных красноармейцев: некоторые семьи пострадали от дезертиров. Из конфискованных вещей я выдавал из конспираторной квартиры, но официально на имя Фофанова и Бахарева. Выдавал, кроме того, красноармейцам отрядов необходимые им вещи, преимущественно из найденного военного обмундирования. Съестные припасы сдавались в заготконторы, откуда мы снабжались по ордеру упродкома. Выдавал семьям красноармейцев разные вещи. Результатом нашей работы было полное очищение Осинского уезда от дезертиров, которых было изъято более 10 тысяч человек, больше 1000 винтовок с патронами, 2 пулемета... Окончена была работа в первых числах сентября»<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> ГАПК. Ф. Р-49. Оп. 3. Д. 380. Л. 70, 70об.

Показания Рыжикова содержат уникальную информацию о борьбе с дезертирством и бандитизмом: «Я скажу, что представлял из себя Осинский уезд в 1918–1920 гг. В 1918 г. часть Осинского уезда, к городу, шла за советскую власть. А южная часть шла против советской власти, и не было ни одной деревни, где не происходили бы самые зверские издевательства над советскими работниками. Например, одного мотовилихинского рабочего зарыли живым в землю. Это факт. И в начале 1919 г. в связи с восстанием воткинцев и ижевцев в Осинском уезде появились бандиты в организованном количестве. Был Сайгатский полк, Михайловский полк, была целая Воткинская дивизия. В Осинском уезде были военные действия. Вся беднота своими силами вела борьбу с этими бандитами – иначе их не называли. После того как были разбиты все банды Колчака, вся южная часть уезда принуждена была уйти за ним. После того как красные войска ушли за Каму, вся Воткинская дивизия не пошла за ними, а осталась расправляться с семьями красноармейцев. Разбой, однако, продолжался не долгий – месяц-полтора. Затем их красные войска погнали дальше. По Каме и по Казанлыкской железной дороге Воткинская дивизия, Сайгатский полк и другие банды не успели уйти с Колчаком... Часть ее пришлось догонять, так как слишком много они наделали зверств и знали, что за это их по голове не погладят. Таким образом, получилась такая история, что полуголодная Воткинская дивизия с оружием в руках осталась в тылу у красных войск. Население города, которое имело возможность уйти с Колчаком, поголовно ушло. В зиму 1919 г. плохо снаряжалась армия, а от Колчака целыми ватагами возвращались бандиты. Тогда было еще свободное право возвращаться и регистрироваться, но они приезжали и не регистрировались, а проживали потихоньку дома. На Осинский уезд хлебная разверстка была наложена в 276000 пудов. Положение, как видите, было серьезное. Надо еще добавить, что в то время был Деникинский фронт, Деникин подходил к Туле. Среди осинских бандитов оказались главки, как например, Кетов – гражданин Больше-Усинской волости, который расстрелял 40 человек – председателей комитетов бедноты. Он не удрал с Колчаком, так как был отрезан. Затем он

скрылся и стал сзывать бандитов и организовывать шайки. Стали орудовать шире. В Больше-Усинской волости не осталось ни одной деревни, где бы ни был убит кто-либо из советских работников, не осталось ни одной учительницы учить в деревне. За то, что учительница разъясняла населению основы коммунизма, они ее секли. Четыре учительницы-коммунистки были расстреляны и одна изнасилована. Был ряд должностных лиц, которые попустительствовали дезертирам – комиссар Вяткин, который был потом предан суду. Таким образом, мы дожили до весны. Всякие общественные работы в уезде прекратились, разверстка не выполнялась, вообще ничего нельзя стало делать. Когда Польша объявила войну, дезертиры форменным образом обнаглели. Из Осы невозможно стало выезжать. Перед партийными организациями стала задача во что бы то ни стало эти шайки ликвидировать... Не было ни одной деревни, которую мы бы ни обложили штрафом, так как дезертиры были в каждой деревне. Бандитами мы признавали тех, кто по своему возрасту не призывались, но старались свергнуть советскую власть. В каждом лесу, в каждой деревне были дезертиры, мы облагали штрафом деревни и села на основании приказа РВСР, когда убеждались, что они помогали дезертирам. Вот какую работу мы проделали сначала. Кроме того, мы брали заложников. Заложников брали тогда, если в лесу находили дезертиров, хотя могли бы его на месте расстреливать всякого пойманного в лесу с оружием в руках, но мы этого не делали. Не нужно было никакой конспирации, чтобы узнать, кто кормил и приютил дезертира – они сами рассказывали... Конфискованное имущество не делилось между сотрудниками. Я давал товарищу Фофанову, товарищу Бахареву, Симонову, красноармейцам давал шинели... Симонову я дал, так как он был совершенно раздет. Он пришел в одной рубашке, босой. Я дал ему шинель, сапоги, винтовку. Коров я давал всем истинным красноармейцам. Симонов был честный красноармеец. Других конфискованных вещей я никому не давал, а на это я имел законное право, чтобы показать на месте, что отнимается от дезертира и дается честному красноармейцу... Мы забрали массу коров и раздали их всех честным красноармейцам и честным гражданам под распис-

ку. Мне предъявляется обвинение, что я лично избивал. Я никогда никого не избивал и красноармейцам говорил, что не нужно забивать, что вы красноармейцы... Политическая работа много проводилась, необходимо изловить бы было такое количество дезертиров. Я объяснил, чтобы в нас видели товарищей и бывали случаи, что на наше решение они приходили к нам, но бандитов – старики 60–70 лет, если мы заставляли с оружием в руках, расстреливали их на месте. Распоряжений о смертной казни я никаких не давал, а приказание расстрелять 13 человек, то об этом дал знать губернии. Это право мне было дано. Относительно 13-ти я информировал Осинский исполком. В Перми товарищ спросил: «Расстреляли?». Я сказал: «Расстреляли»... Была уездная партийная конференция, которая выразила нам благодарность за то, что можно было теперь работать спокойно в уезде. Были губернские конференции, был уездный съезд советов, и все они выражали благодарность<sup>14</sup>.

Проанализируем документ. Первое, на что следует обратить внимание, это условия, в которых пришлось опертройке работать. Напомним, что Рыжиков был направлен в Осинский уезд, в первую очередь, для политработы. Но, по его словам, в уезде развернулись настоящие боевые действия. Пермский губком предложил сформировать всего лишь отряд по борьбе с дезертирством. Это говорит о том, что в Перми не располагали точными сведениями о присутствии в уезде куда более серьезного и многочисленного противника. Кроме того, Рыжиков отмечал, что никакой живой силы или оружия он не получал из Перми. Но при этом сформировал отряд в 120 человек. Рыжиков подводит итоги своей работы по выкачке 10 тысяч дезертиров, 1000 винтовок... И вот здесь естественным образом возникает вопрос. Как же ему удалось, располагая отрядом в 120 человек, добиться таких результатов? В указанных им сведениях содержится явное преувеличение.

Однако Рыжиков и не мог по своему должностному положению политработника запросить из губернии вооруженный отряд, о чем он прекрасно знал и предвидел отказ на свой запрос. Он самостоятельно приступил к организации вылавливания дезертиров так,

как он считал целесообразным. Очевидно, Рыжиков не оставлял надежды продвинуться дальше по карьерной лестнице...

Подводя итоги, следует отметить, что военно-политическая обстановка резко обострилась с приходом к власти А.В. Колчака в декабре 1918 г. Почти полугодовое его присутствие в губернии внесло серьезный раскол в среду крестьянства. А это очень важно учитывать при изучении истории дезертирства и бандитизма. По словам самого члена опертройки Рыжикова, «зачищать» уезд после ухода красных было некому. Это означало, что продвижение Красной армии не предусматривало укрепление тыла и советской власти. Фактически власть находилась в руках местных авторитетов, а не советских работников, оставшихся без оружия и какой-либо поддержки. Поэтому вопрос – можно ли считать деятельность опертройки преступной, – остается открытым.

Фактически Гражданская война в уезде начинается после Ижевско-Воткинского восстания. Историк Е.Ф. Шумилов справедливо указывает, что точное количество восставших неизвестно, а оставшихся по разным причинам ижевцев, стариков и женщин, чекисты отлавливали [1, с. 177-178].

По словам Рыжикова, «после того как красные войска ушли за Каму, вся Воткинская дивизия не пошла за ними, а осталась расправляться с семьями красноармейцев». Далее он продолжает: «Разбой, однако, продолжался недолгий – месяц-полтора. Затем их красные войска погнали дальше. По Каме и по Казанлыкской железной дороге Воткинская дивизия, Сайгатский полк и другие банды не успели уйти с Колчаком... Таким образом, получилась такая история, что полуголодная Воткинская дивизия с оружием в руках осталась в тылу у красных войск. Население города, которое имело возможность уйти с Колчаком, поголовно ушло». Все это вместе взятое говорит о том, что в тылу у советской власти оказалась запертой часть ижевцев и воткинцев.

Рыжиков указывает на то, что зимой 1919 г. армия была в плачевном состоянии, а от А.В. Колчака стали в массовом порядке возвращаться бандиты или «белобандиты», как их тогда называли. Он также указал на любопытный факт, что в то время было свободное право возвращаться и регистриро-

<sup>14</sup> ГАПК. Ф. Р-49. Оп. 3. Д. 379. Л. 59, 60.

ваться, но, по его словам, «они приезжали и не регистрировались, а проживали потихоньку дома». Почему? Вероятно, из опасений за свою жизнь. А может, хотели переждать смены власти, чтобы быть уверенным, кого следует поддерживать в конкретной военно-политической обстановке.

У «повстанцев» были причины не уходить за Каму, чтобы затем влиться в Сибирскую добровольческую армию. Эти причины следующие. Во-первых, нежелание воевать (многие были насильно мобилизованы). Во-вторых, спастись от преследования красных можно было и у них самих в тылу, а далее, используя неустойчивость советской власти, попытаться ее свергнуть. Но здесь им пришлось столкнуться с опертройками, которые хоть и приняли весь удар на себя, но поражения это отнюдь не означало. Более того, ряды их противников, как нетрудно заметить, сильно поредели.

Безусловно, следует считать серьезным просчетом слишком поспешный уход Красной армии за Каму, что привело к ослаблению тыла осенью–зимой 1918 г. По словам Рыжикова, «надо было вынести постановление с требованием оставления Осинского уезда на военном положении».

По поводу казни 13-ти, понимая, очевидно, свой просчет, он уклончиво объяснил: «Распоряжений о смертной казни я никаких не давал, а приказание расстрелять 13 человек, то об этом дал знать губернии. Это право мне было дано. Относительно 13-ти я информировал Осинский исполком. В Перми товарищ спросил: «Расстреляли?». Я сказал: «Расстреляли».

Перед опертройками стояла непростая задача – бороться с врагом в тылу. Однако, учитывая тот факт, что Рыжиков появился в Осе не ранее марта 1920 г., мы можем утверждать, что позиции советской власти были довольно слабыми, особенно после ухода А.В. Колчака летом 1919 г. По словам Рыжикова, «красные войска не останавливались, наступая, и не приходилось чистить занятую территорию. Было слишком мало советских работников».

Таким образом, в городе и уезде как минимум два события способствовали развязыванию Гражданской войны – Ижевско-Воткинское восстание и занятие губернии А.В. Колчаком.

Следующее, на что необходимо обратить внимание – это разница между «дезертирами» и «бандитами». Из всех опрошенных членов опертройки лишь Рыжиков прямо говорит: «Бандитами мы признавали тех, кто по своему возрасту не призывались, но старались свергнуть советскую власть», «Вся беднота своими силами вела борьбу с этими бандитами – иначе их не называли». Далее уточняет: «Бандитов – старики 60–70 лет, если мы заставляли с оружием в руках, расстреливали их на месте». Таким образом, бандиты были те, кто не попадал под призывной возраст, и чаще всего это были старики, в чем он и признается.

Все вышесказанное дает нам основание полагать, что речь шла о борьбе опертройки с так называемым «политическим бандитизмом», а не с дезертирством. Члены опертройки понятия не имели о военно-политической обстановке в губернии и уезде, занимаясь исключительно ликвидацией антисоветских сил, как вынужденно, из чувства самосохранения, так и из личных, корыстных интересов – жажды наживы и упоения властью. Как видно из протокола допросов, в действительности никаких мер по искоренению дезертирства члены опертройки не собирались проводить, за исключением террора в виде взятия в заложники, пыток, казней наряду с конфискацией имущества и наложением штрафов, но при этом обозначая свою деятельность исключительно как борьбу с дезертирством.

Впечатляют результаты работы опертройки с мая по октябрь 1920 г.: выловлено около 11 тысяч дезертиров, отобрано 134 лошади, 28 ружей, 70 наганов, множество патронов, учитывая, что губернский центр не оказал никакой поддержки осинским властям. Не совсем ясно, почему на 11 тысяч дезертиров приходится в разы меньшее количество изъятого. Еще раз подчеркнем: в пользу того, что речь шла не о дезертирах, а о противниках советской власти, свидетельствует факт относительно небольшого процента уклонистов от военной службы как в уезде, так и по губернии. «Массовое дезертирство» в Пермской губернии – не более, чем миф.

Также следует отметить тот факт, что, даже обладая явным численным превосходством, противник отступал при условии хо-

рошей организации на него облавы. Это опять же говорит о том, что «дезертиры» в своей массе не имели опыта ведения боевых действий и в реальности не представляли угрозы советской власти. Явно избегали открытых столкновений, предпочитая нападать на лидеров. Вместе с тем они могли представлять угрозу, будучи хорошо организованными и под руководством наиболее опытных главарей.

Не вызывает сомнения факт жестокого обращения с заложниками: «иногда уездком-дезертир приговаривал их к наказанию», а также непосредственное участие Рыжикова в

постановлениях о конфискации имущества: «утверждались мною единолично и приводились в исполнение».

Рассматриваемый нами Осинский уезд находился вблизи линии Восточного фронта, что не могло не отразиться на характере борьбы. Террор опертроек был обусловлен военно-политической обстановкой.

О дальнейшей судьбе участников опертройки известно лишь то, что некоторые были расстреляны в 1937 г., в 1990-е – реабилитированы, а их имена вошли в Книги памяти жертв политических репрессий...

### Список литературы

1. Шумилов Е.Ф. О мятеже на тихом Иже. Год 1918-й. Ижевск: Удмуртия, 2018. 272 с.

### References

1. Shumilov E.F. *O myatezhe na tikhom Izhe. God 1918-y* [On the Mutiny on the Quiet Izha. 1918]. Izhevsk, Udmurtiya Publ., 2018, 272 p. (In Russian).

### Информация об авторе

**Долгова Анжела Валерьевна**, кандидат исторических наук, зам. зав. кафедрой истории и исторического архивоведения. Московский государственный институт культуры, г. Химки, Московская обл., Российская Федерация. E-mail: [angela\\_dol@mail.ru](mailto:angela_dol@mail.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7859-3596>

Поступила в редакцию 26.08.2020 г.

Поступила после рецензирования 23.09.2020 г.

Принята к публикации 20.10.2020 г.

### Information about the author

**Angela V. Dolgova**, Candidate of History, Deputy Head of History and Historical Archives Department. Moscow State Institute of Culture, Khimki, Moscow Region, Russian Federation. E-mail: [angela\\_dol@mail.ru](mailto:angela_dol@mail.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7859-3596>

Received 26 August 2020

Reviewed 23 September 2020

Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-213-220  
 УДК 94(470.326)“19”.001.7

## Экономические причины Антоновского восстания и поземельные конфликты

**Сергей Петрович ЮХАЧЕВ, Вадим Павлович НИКОЛАШИН**

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6603-9237>, e-mail: [uhachov@gmail.com](mailto:uhachov@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>, e-mail: [nikolashin.vadim@yandex.ru](mailto:nikolashin.vadim@yandex.ru)

## Economic reasons for the Antonov rebellion and land conflicts

**Sergei P. YUKHACHEV, Vadim P. NIKOLASHIN**

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6603-9237>, e-mail: [uhachov@gmail.com](mailto:uhachov@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>, e-mail: [nikolashin.vadim@yandex.ru](mailto:nikolashin.vadim@yandex.ru)

**Аннотация.** Кризисные явления в сельском хозяйстве в первые годы советской власти стали последствием целого ряда системных ошибок как в политической сфере, так и в экономике. Продразверстка, репрессии, мобилизации, жестокая борьба с дезертирством, насильственное насаждение коллективных хозяйств, злоупотребления местных властей и ряд сопутствующих факторов вели к росту социального напряжения. Но ключевой причиной возникновения «антоновщины» все же стало экономическое положение деревни и ограниченность ресурсов, на которые претендовали как деревня, так и государство. Изучена проблема влияния поземельных конфликтов на рост антисоветских настроений в черноземной деревне. Исследована взаимозависимость земельного вопроса и развития мощного крестьянского движения. В рамках поземельных конфликтов в деревне не менее важную роль играли противоречия в целевых установках власти и крестьянства, полярность их представлений и ценностей (в том числе в ментальных установках). Именно эти причины сформировали экономико-политический конфликт в черноземной деревне в изучаемый период, уходивший корнями к событиям 1917–1918 гг.

**Ключевые слова:** деревня; поземельные конфликты; экономика; восстание; крестьянство

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00061/19А «Поземельные конфликты начального советского периода как индикатор трансформации крестьянской идентичности (1917–1920 гг.)».

**Для цитирования:** Юхачев С.П., Николашин В.П. Экономические причины Антоновского восстания и поземельные конфликты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 213–220. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-213-220

**Abstract.** The crisis in agriculture in the first years of Soviet power was the result of a number of systemic mistakes, both in the political sphere and in the economy. Food requisitioning, repression, mobilization, a brutal struggle against desertion, the forcible planting of collective farms, abuses by local authorities and a number of accompanying factors led to an increase in social tension. But the key reason for the emergence of “Antonovschina”, nevertheless, was the economic situation of the village and the limited resources to which both the village and the state claimed. We examine the problem of the influence of land conflicts on the growth of anti-Soviet sentiments in the black earth village. The influence of the land issue on the development of a powerful peasant movement is investigated. Within the framework of land conflicts in the village, contradictions in the goals of the authorities and the peasantry, the polarity of their ideas and values (including in mental attitudes) played an equally important role. It was these reasons that formed the eco-

nomie and political conflict in the black earth village in the period under study, rooted in the events of 1917–1918.

**Keywords:** village; land conflicts; economy; rebellion; peasantry

**Acknowledgments:** The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project no. 19-09-00061/19A “Land conflicts of the early Soviet period as an indicator of the peasant identity transformation (1917–1920)”.

**For citation:** Yukhachev S.P., Nikolashin V.P. Ekonomicheskiye prichiny Antonovskogo vosstaniya i pozemel'nyye konflikty [Economic reasons for the Antonov rebellion and land conflicts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 213–220. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-213-220 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Деревня на протяжении истории человечества является поставщиком основных материальных и людских ресурсов для государства. По обоснованному мнению одного из ведущих западных крестьяноведов Дж.С. Скотта, «благополучие и достойная жизнь крестьянства должны быть исходным пунктом оценки любого экономического и политического порядка...» [1, с. 14].

Динамика и эволюция социально-экономических и политических процессов вносили свои коррективы как в жизнь государств, так и в жизнь крестьянских общин. В тысячелетней истории и культуре России крестьянство, составлявшее 90 % населения и являвшееся носителем общерусских традиций и национального сознания, также играло важнейшую роль. XX век для России стал концом крестьянской цивилизации, периодом изменения мировоззрения крестьян, эволюции крестьянского менталитета и социального поведения.

Некоторое снижение доли крестьянства и рост уровня урбанизации (к началу Антоновского восстания в тамбовской деревне проживало чуть более 80 % крестьян), как отмечал и председатель Полномочной комиссии ВЦИК по борьбе с бандитизмом в Тамбовской губернии В.А. Антонов-Овсеенко в докладе в ЦК РКП(б) о положении дел в Тамбовской губернии и борьбе с повстанческим движением от 20 июля 1921 г.: «Тамбовская губерния, по составу своего населения, наиболее крестьянская из всех губерний России: на 3 1/4 миллиона сельского населения приходится всего 250000 горожан (8 %)), [2, с. 229]), не ослабили, а напротив, углубили нараставший аграрный кризис.

Проблематика взаимоотношения крестьянства и советской власти в Тамбовской губернии накануне и в ходе Антоновского вос-

стания имеет широкую историографическую традицию. Значительный вклад в исследование данного вопроса внесли В.В. Канищев, В.П. Данилов, Л.Г. Протасов, С.А. Есиков, А.Л. Аврех, В.Л. Дьячков, Д.Г. Сельцер, В.В. Сазонов, В.В. Самошкин, С.А. Павлюченков и др. Предисловия к сборникам документов [2–4], посвященным Антоновскому восстанию и тамбовскому крестьянству, также являются важнейшими историографическими источниками.

Значительное количество исследователей в качестве основной причины развития повстанческого антисоветского движения справедливо указывают именно на продовольственную политику большевиков. Рост налогового давления на крестьянское хозяйство в условиях острого малоземелья являлся мощным детонатором для социального взрыва. Под его воздействием начинали формироваться антисоветски настроенные сообщества в деревне. Концентрированным выражением социально-экономического катаклизма начального советского периода в российской деревне и стала «антоновщина».

«Военный коммунизм» с его реквизициями, отменой товарно-денежных отношений для крестьян был неприемлем. Большевики мешали экономическому развитию их хозяйств, вызывая раздражение своими действиями [5, с. 63]. В этих условиях в черноземной деревне стали возникать спонтанные бунты, акты насилия и жестокости против агентов режима, вылившиеся в итоге в «антоновское» восстание. Антоновский бунт, по мнению тамбовских историков С.А. Есикова и В.В. Канищева, стал «попыткой Союза трудового крестьянства и других повстанческих органов осуществить альтернативу нэпу» [6, с. 149].

Спираль насилия в деревне раскручивалась как со стороны большевиков, так и со стороны повстанцев. Тем самым обе стороны конфликта углубляли кризис. Для его разрешения власти необходимо было применить целый набор как экономических, так и неэкономических мер.

Обращаясь к статистическим данным, необходимо отметить, что даже председатель Полномочной комиссии ВЦИК по борьбе с бандитизмом в Тамбовской губернии В.А. Антонов-Овсеенко в докладе в ЦК РКП(б) о положении дел в Тамбовской губернии и борьбе с повстанческим движением выделял, что «продовольственные разверстки ложились на губернию с особенной тяжестью: объединенная прифронтовыми частями, сильно пострадавшая в инвентаре и от упадка культурных хозяйств губерния продолжала значиться у наркопрода в числе высокопроизводящих. Лишь с громадным напряжением была выполнена в 1919/1920 г. наполовину непомерно тяжелая разверстка в 27 миллионов пудов» [2, с. 230].

Но и в ходе восстания заготовительные мероприятия продолжались. К январю 1921 г. продразверстка была выполнена по Тамбовской губернии только на 43,1 % [7, с. 18]. Антоновское восстание не остановило продразверстку. Однако на 1920–1921 гг. она была снижена для Тамбовской губернии. Наркомпрод установил ее в размере 11,5 млн пудов. «Но и ее в полном объеме получить было невозможно, так как хлеба не было» [8, с. 173]. В том же докладе представителя Полномочной комиссии ВЦИК В.А. Антонова-Овсеенко от 20 июля 1921 г. было отмечено, что «разверстка на 1920/1921 гг., хотя и вдвое пониженная против прошлогодней, явилась совершенно непосильной. При громадном недосеве и крайне плохом урожае значительная часть губернии не могла обойтись своим хлебом. По данным экспертных комиссий губпродкома, на душу приходилось хлебов (с вычетом потребности на обсеменение, но без вычета корма скоту) – 4,2 пуда. Среднее потребление в 1909–1913 гг. (по данным ЦСУ) было 17,9 пуда и, кроме того, кормовых 7,4 пуда, то есть в Тамбовской губернии в прошлом году покрывалась местным урожаем едва 1/4 часть потребности» [2, с. 230]. Но и в данных условиях в счет разверстки «на 11 января 1921 г. было

собрано 5305 тыс. пудов, при этом основная тяжесть выполнения легла на Тамбовский, Борисоглебский и Кирсановский уезды, в наибольшей степени, чем другие, пострадавшие от неурожая» [8, с. 174]. Центр требовал увеличения посевных площадей более чем на 100 тыс. десятин [2, с. 125].

На экономическое развитие деревни в исследуемый период оказывало влияние и общее социальное напряжение от прореживаемых социальных потрясений в крестьянской среде. Так, в соседних с Тамбовской губернией уездах Воронежской губернии Антоновское движение также находило отражение. В частности, в октябре 1920 г. представитель выездной сессии Воронежского губревтрибунала 3-го района не мог исполнять свои обязанности в том числе как из-за действий «банды Антонова», так и из-за «паники по уезде»<sup>1</sup>, противостояния крестьян в Новых Чиглах действиям советских продовольственных органов. В итоге 18 октября прошло публичное заседание Сессии, по итогам которого было арестовано до 70 человек, из них 7 приговорено к высшей мере наказания, а остальные получили наказания на разные сроки в концентрационном лагере с применением принудительных работ. «Над осужденными к высшей мере наказания приговор был произведен на месте в присутствии граждан, что произвело моральное впечатление на граждан Новой Чиглы и окружающих волостей»<sup>2</sup>. Приведенные факты ярко отражают социальную напряженность в повседневности изучаемого периода, свидетельствуют как о глубоком общественно-политическом кризисе, так и потенциальных негативных сдвигах в аграрном производстве.

Напряжение оказывало воздействие на систему социально-экономических отношений в деревне. Об этом можно судить по материалам из той же Воронежской губернии. В качестве примера рассмотрим данные, которые приводит в докладной записке Воронежскому губкому РКП Тройке по борьбе с дезертирством член Воронежской организации РКП, заведующий губрабсилом Ибрагимов Александр 1 июня 1920 г. Он во время своей эвакуации из Симбирска в Воронеж

<sup>1</sup> ГАОПИВО (Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области). Ф. 1. Оп. 1. Д. 180. Л. 44.

<sup>2</sup> Там же.

три недели пребывал в деревне Нагорной Новогольской волости Новохоперского уезда и отметил целый ряд негативных социально-экономических процессов, находивших отражение на развитии деревни. Во-первых, он отмечал, что из-за роста бандитизма «все население волости в количестве 14 тысяч человек почти ни одной ночи дома спокойно не в состоянии спать, ибо ожидается ежеминутно нападение бандитов. Бандиты грабят, убивают безнаказанно и без разбору»<sup>3</sup>. Во-вторых, выделял большое количество дезертиров: «Редко можно встретить избу, где бы не было дезертира»<sup>4</sup>. В-третьих, отмечал плохую осведомленность крестьян о политических процессах и фактах: «Крестьянство очень плохо информируется о происходящих событиях в Советской республике. Во всей волости распространен слух, как будто бы ожидается восстание и выступление анархистов для свержения советской власти; будто бы Ленин и Троцкий смещены с занимаемых постов и т. д. Словом, все крестьянство пропитано до костей разными контрреволюционными и провокационными слухами... Никакой газеты и литературы не видно»<sup>5</sup>. В-четвертых, выделял неудовлетворительную работу советских органов. И дополнял докладную записку комментарием о том, что «продовольственные агенты и другие отряды с крестьянами обращаются очень грубо, с площадными словами, как бывало при старом режиме, и тем игнорируют советский строй в глазах крестьян, бесчинным ревизиям конца нет...»<sup>6</sup>.

Среди важных факторов, повлиявших на развитие мощных крестьянских движений в черноземной деревне изучаемого периода, необходимо выделить и земельный вопрос, а также поземельные конфликты, которые являлись важнейшим элементом разворачивавшихся противостояний различных социальных сил.

Многочисленные жалобы малоземельных и безземельных крестьян, поступавшие в уездные и губернские земельные отделы, свидетельствовали о том, что в 1918 г. при уравнительном распределении земли крестьянский мир раскололся. Так, например, в

Ивовской волости Елецкого уезда Орловской губернии произошел ряд поземельных конфликтов из-за большого количества «лиц, не вошедших в списки IV уездного крестьянского съезда по 1 июня 1918 г. на наделение»<sup>7</sup>. Это были либо вновь приехавшие, давно порвавшие связи с землей односельчане, либо беженцы, батраки и вновь родившиеся. На каждого из них требовалась «поправка дележа».

Число подобных конфликтов в 1918 г. возрастало и накаляло внутридеревенский мир. Так, 22 октября 1918 г. в докладе о деятельности и реорганизации конфликтной комиссии в коллегию подотдела текущей земельной политики Моршанского отдела Тамбовской губернии земледелия (к Всероссийскому земельному съезду 10 ноября 1918 г.) сообщалось, что с 22 мая до 22 октября 1918 г. в уезде было рассмотрено комиссией «500 всякого рода спорных земельных дел»<sup>8</sup>.

В 1918 г. советской власти не удалось полностью решить противоречия между новыми правовыми отношениями и аграрным строем, сохранявшим традиционные черты. В последующие два года местные органы власти постарались снизить напряжение в деревне. В частности, 7 октября 1920 г. в отчете о деятельности подотдела землеустройства Кирсановского уезмотсовхоза Тамбовской губернии, составленном к 3-й годовщине Октябрьской революции, отмечалось, что «самым главным недостатком этих временных пределов было неизбежное дальнотемелье и чересполосность, как результат неравномерного расселения земледельцев по территории уезда. На этой почве возникало много различных конфликтов и недоразумений, которые в огромном большинстве случаев улаживались путем обоюдного соглашения спорящих сторон инструкторами, и в очень редких случаях приходилось прибегать к содействию более реальных сил. Каждым новым переделом, конечно, было стремление устранить в возможной мере указанное зло и путем разного рода комбинаций между взаимным расположением волостей, созданием искусственных районов, относительным понижением районной нормы, в зависимости от

<sup>3</sup> ГАОПИВО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 180. Л. 24.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> ГАЛО (Государственный архив Липецкой области). Ф. Р-93. Оп. 1. Д. 12. Л. 27.

<sup>8</sup> ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-959. Оп. 1. Д. 275. Л. 70б.

густоты населения и обмена земельных участков, в двух последних переделах чересполосность и дальнотемелье до известной степени сглаживались, и конфликтов было уже относительно мало»<sup>9</sup>. Таким образом, к 1920 г. наследие «черного передела» имело менее конфликтные эффекты для деревни. Хотя острые противоречия сохранялись. Например, в том же Моршанском уезде в марте 1920 г. в местном уземотделе рассматривалось дело о земельном споре между волостями Раевской и Мало-Моршевой<sup>10</sup>. Причиной конфликта служили результаты уравнительного передела 1918 г., приведшие к чересполосице и длиннополосице.

Еще одной зоной конфликта в сфере земельных отношений было отведение земли вновь образованным, согласно «Закону о социализации земли», коллективным и советским хозяйствам. «Конфликты по поводу отвода земли колхозам были частым явлением. Наркомзем постоянно получал сведения о том, что сельские общества препятствуют выделу земли группам членов общества, нежелающим перейти к коллективному землепользованию. Письменные заявления с мест подтверждали и опрос посетителей Наркомзема» [9, с. 88]. О серьезных трудностях в связи с задержкой в отводе земли колхозам сообщалось в 1920 г. из Курской, Тамбовской губерний [9, с. 88]. Поземельные конфликты между крестьянами и коллективными хозяйствами в ряде случаев перерастали в открытые выступления деревни. Так, в 1919 г. в Курской губернии наблюдались случаи разгрома коммун, как, например, в с. Жеребцово и в Меленинской волости Фатежского уезда Курской губернии [10, с. 50]. В Моршанском уезде Тамбовской губернии в 1920 г., как отражено в протоколе № 27 общего собрания граждан деревни Нарядная Тараксинской волости, местные крестьяне категорически отказывались выделять землю совхозу из бывшего имения Палеолог: «...прирезки Богоявленского надела мы категорически отказываемся и свою родовую землю не в коем случае не дадим»<sup>11</sup>.

В целом негативное отношение к коллективным и советским хозяйствам в черноземной деревне в своих мемуарах отражает

А.Л. Окнинский. Описывая митинг в июне 1920 г. в селе Подгорное Борисоглебского уезда Тамбовской губернии, он отмечает следующий эпизод. Агитатор говорит о том, что советская власть «прежде всего <...> дала нам всю помещичью землю». В ответ из зала слышится: «Полно врать-то! А советские хозяйства?» [11, с. 196]. В сообщении совета трудовой артели «Луч» Татарщинской волости в Тамбовский уземотсовхоз 9 июня 1920 г. отмечалось, что деятельность недавно созданного коллективного хозяйства была поставлена в тяжелые условия. Члены артели ее оценивали следующим образом: «Либо ликвидировать свою молодую, еще неокрепшую организацию или терпеливо переносить все насмешки, сыплющиеся со всех сторон, единоличия которых давят в корне вновь предполагаемые организации»<sup>12</sup>. Особенно остро шла борьба за землю, отведенную артели, но занятую огородами соседних крестьянских хозяйств.

Коммуна же, по мнению местных мужиков, подходила «только для мужиков никудышных, которые хотят кормиться при других, а настоящему мужику, работающему, доброму хозяину, энто дело неподходяще» [11, с. 175].

Для определения роли земельного вопроса в общем росте антисоветских настроений в черноземной деревне в исследуемый период обратимся к данным Д. Кина, который проанализировал информационные материалы Политуправления РККА о крестьянских восстаниях, имевших место в первой половине 1919 г. в трех губерниях аграрного центра (Воронежская, Курская, Орловская). По его данным, из «238 восстаний, выявленных им, 72 произошли на продовольственной почве (30,25 %), 51 – на почве мобилизации (21,43 %), 35 – восстания дезертиров (14,7 %), 34 – из-за реквизиций (14,29 %), 17 – из-за аграрных споров (7,14 %) и 6 – на политической почве среди красноармейских частей (2,52 %), остальные – по другим причинам [12]. Таким образом, поземельные конфликты, аграрные споры не играли определяющей роли в крестьянских выступлениях против советской власти, но сохраняли свое влияние на рост социального напряжения в деревне.

В 1919–1920 гг. поземельные конфликты поступательно переместились от межевых

<sup>9</sup> ГАТО. Ф. Р-955. Оп. 1. Д. 61. Л. 353. Л. 61.

<sup>10</sup> ГАТО. Ф. Р-959. Оп. 1. Д. 581. Л. 3.

<sup>11</sup> ГАТО. Ф. Р-959. Оп. 1. Д. 574. Л. 110б.

<sup>12</sup> ГАТО. Ф. Р-950. Оп. 1. Д. 180. Л. 3.

знаков на полях в сферу противостояния крестьянства продовольственным органам советской власти, недовольства крестьянства трудгужповинностью, мобилизациями, жесткой борьбой с дезертирами. В сфере же поземельных конфликтов значимую роль играла борьба за землю общин с коллективными и советскими хозяйствами, а также наследие уравнительного распределения земли. Переделы земли затронули среднее и зажиточное крестьянство, что обострило ситуацию, поскольку крепкие хозяева пользовались авторитетом в общине. Усредненные наделы не удовлетворяли потребности большинства крестьянских хозяйств. Продразверстка, которая начислялась по едокам, напрямую зависела от величины посевов. Большие семьи, обладавшие значительными земельными наделами, сильнее ощущали на себе тяжесть налогового бремени, нежели их малоземельные соседи. К тому же «военный коммунизм» закрывал дорогу на рынок сильным и обеспеченным хозяйствам. Руководитель полномочной комиссии ВЦИК в Тамбовской губернии В.А. Антонов-Овсеенко в качестве причин Антоновского восстания называл крестьянскую «неудовлетворенность от владения маленьким земельным участком и диктатурой пролетариата...» [13, с. 213].

Необходимо выделить, что «до начала лета 1918 года подавляющее большинство крестьян поддерживало большевистскую революцию и политику советской власти в деревне. Так как эта политика отвечала интересам основных крестьянских масс» [14, с. 31]. Ситуация в черноземной деревне стала меняться под влиянием продовольственной диктатуры. Продразверстка, принудительные мобилизации в армию, трудовая и гужевая повинности являлись главными причинами того, что в черноземной деревне начались мощные крестьянские движения. «Массовые крестьянские восстания принимали различные формы: от отдельных локальных выступлений до крупных восстаний, число участников в которых исчислялось десятками тысяч» [14, с. 31]. Борьба с такими выступлениями, по сравнению с локальными поземельными конфликтами 1917–1918 гг. с числом участников, не превышавшим несколько десятков или сотен человек, потребовала привлечения регулярной армии, так как на

местном уровне сил для их подавления не было.

С.А. Есиков выделял, что «несмотря на стихийный характер протеста, тамбовские крестьяне оказались способными к самоорганизации и самодеятельности...» [14, с. 31]. Самоорганизация, на наш взгляд, опиралась на протестный опыт, приобретенный в ходе революции 1905–1907 гг., а также в ходе поземельных конфликтов 1917–1918 гг. Таким образом, относительно мирное погромное движение имений (без массовых жертв) и уравнительный передел земли внутри общины постепенно перерос в «кровавую драку» внутри деревни в период деятельности комитетов бедноты, а затем в крупные крестьянские восстания. Власть не смогла предотвратить подобный сценарий, а лишь способствовала его реализации. Для разрешения конфликта общегосударственного масштаба (и налогового, и регуляторного, и поземельного) советской власти потребовался переход к новой экономической политике.

Новый советский уклад постепенно менял социально-политические отношения в деревне и восприятие крестьянами экономических реалий. Вскоре стали трансформироваться традиционные аграрные устои, начали меняться общественно-производственные связи. Несмотря на это, власти не только не смогли предупредить социальный взрыв, но и, напротив, злоупотреблениями, произволом и своей аграрной и продовольственной политикой создали почву для крестьянских восстаний.

Разрешение конфликта между деревней и властью стало возможным только с момента сознательного поворота большевиков от состояния войны с деревней к новой экономической политике, к ослаблению нажима не только в сфере экономики, но и во всей общественной жизни.

Подводя итоги, необходимо отметить, что советская власть накануне Антоновского восстания стремилась окончательно закрепить свою власть на территории государства и обращалась за материальными и людскими ресурсами в соседние провинции от политических центров страны. Тамбовская губерния находилась поблизости и имела удобную транспортную связанность. Именно поэтому на нее лег большой груз продразверстки. Рост налогового давления на крестьянские

хозяйства, мобилизаций в условиях острого малоземелья стали мощными детонаторами для социального взрыва.

Политика «военного коммунизма» завершилась только в 1921 г. переходом к новой экономической политике, ослаблением

экономического давления на деревню. Антоновское восстание стало важнейшей вехой в этой политико-экономической трансформации. Тамбовское крестьянство заплатило высокую цену за эту временную победу в борьбе за свои экономические права.

### Список литературы

1. Скотт Дж.С. Идеология, маскировка и сопротивление в аграрном обществе // Крестьяноведение: Теория. История. Современность. Ученые записки. Вып. 8 / под ред. А.М. Никулина, М.Г. Пугачевой, Т. Шанина. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2013. С. 9-21.
2. Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919–1921 гг.: «Антоновщина»: Документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. Тамбов, 1994. 332 с.
3. Крестьянское движение в Тамбовской губернии (1917–1918): Документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. М.: «Рос. полит. энцикл.» (РОССПЭН), 2003. 480 с.
4. «Антоновщина». Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1920–1921 гг.: Документы, материалы, воспоминания / сост. В.П. Данилов. Тамбов: Юлис, 2007. 802 с.
5. Иванов Д.П. «Антоновские» и «неантоновские» села в крестьянском восстании в Тамбовской губернии в 1920–1921 гг. // Альтернативы XX века: Россия и мир в поисках идеального сценария исторического развития: сб. ст. Тамбов, 2008. С. 63-76.
6. Демографические и экологические проблемы истории России в 20 веке: сб. науч. ст. / отв. ред. В.Б. Жиромская, В.В. Канищев. Москва; Тамбов: Изд-во ТГУ, 2010. 239 с.
7. Скрытников А.В. Российская деревня в условиях нэпа: тенденции и противоречия социально-экономического и политического развития (на материалах областей ЦЧО): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2009. 44 с.
8. Есиков С.А. Тамбовское крестьянство в годы Гражданской войны и «военного коммунизма» (1918–1921 гг.) // История Тамбовского края: Избранные страницы. Тамбов, 2004.
9. Кабанов В.В. Крестьянское хозяйство в условиях «военного коммунизма». М.: Изд-во «Наука», 1988. 303 с.
10. Мигущенко О.Н. Социальные изменения в Курской деревне 1918–1920 годов // Методика и опыт изучения сельских поселений Центрального Черноземья: материалы конф. М., 1990. С. 50-51.
11. Окнинский А.Л. Два года среди крестьян. М.: Русский путь, 1998. 272 с.
12. Осипова Т.В. Крестьянский фронт в Гражданской войне // Судьбы российского крестьянства: сб. ст. М.: Рос. гос. гум. ун-т, 1995. С. 90-162.
13. Корчагова М.Н. Проблемы аграрной истории Октябрьской революции и Гражданской войны в англоязычной литературе (Историографический обзор) // Отечественная история. 1994. № 4-5. С. 205-216.
14. Есиков С.А. Крестьянство Тамбовской губернии в начале XX века (1900–1921 гг.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 1998. 34 с.

### References

1. Scott J.S. Ideologiya, maskirovka i soprotivleniye v agrarnom obshchestve [Ideology, disguise and resistance in agrarian society]. *Krest'yanoovedeniye: Teoriya. Istoriya. Sovremennost'. Uchenyye zapiski. Vyp. 8* [Peasant Studies: Theory. History. Modernity. Scholarly Notes. Issue 8]. Moscow, Publishing House "Delo" RENEPA Publ., 2013, pp. 9-21. (In Russian).
2. Danilov V., Shanin T. (eds.). *Krest'yanskoye vosstaniye v Tambovskoy gubernii v 1919–1921 gg.: «Antonovshchina»: Dokumenty i materialy* [Peasant Rebellion in the Tambov Governorate in 1919–1921: "Antonovshchina": Documents and Materials]. Tambov, 1994, 332 p. (In Russian).
3. Danilov V., Shanin T. (eds.). *Krest'yanskoye dvizheniye v Tambovskoy gubernii (1917–1918): Dokumenty i materialy* [Peasant Movement in the Tambov Governorate (1917–1918): Documents and Materials]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2003, 480 p. (In Russian).
4. Danilov V.P. (compiler). *«Antonovshchina». Krest'yanskoye vosstaniye v Tambovskoy gubernii v 1920–1921 gg.: Dokumenty, materialy, vospominaniya* ["Antonovshchina". Peasant Rebellion in the Tambov Governorate in 1920–1921: Documents, Materials, Memoirs]. Tambov, Yulis Publ., 2007, 802 p. (In Russian).
5. Ivanov D.P. «Antonovskiye» i «neantonovskiye» sela v krest'yanskom vosstanii v Tambovskoy gubernii v 1920–1921 gg. ["Antonov" and "non antonov" villages in the peasant rebellion in the Tambov governorate

- in 1920–1921]. *Al'ternativy XX veka: Rossiya i mir v poiskakh ideal'nogo stsenariya istoricheskogo razvitiya* [Alternatives of the 20th Century: Russia and the World in Search of an Ideal Scenario of Historical Development]. Tambov, 2008, pp. 63–76. (In Russian).
6. Zhiromskaya V.B., Kanishchev V.V. (executive eds.). *Demograficheskiye i ekologicheskiye problemy istorii Rossii v 20 veke* [Demographic and Ecological Problems of the History of Russia in the 20th Century]. Moscow, Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 2010, 239 p. (In Russian).
  7. Skrypnikov A.V. *Rossiyskaya derevnya v usloviyakh nepa: tendentsii i protivorechiya sotsial'no-ekonomicheskogo i politicheskogo razvitiya (na materialakh oblastey TsChO): avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Russian Village in the Conditions of the NEP: Tendencies and Contradictions of Social-Economic and Political Development (based on Materials from the Central Black Earth Region). Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2009, 44 p. (In Russian).
  8. Esikov S.A. *Tambovskoye krest'yanstvo v gody Grazhdanskoy voyny i «voyennogo kommunizma» (1918–1921 gg.)* [Tambov Peasantry during the Civil War and “War Communism” (1918–1921)]. *Istoriya Tambovskogo kraia: Izbrannyye stranitsy* [History of the Tambov Territory: Selected Pages]. Tambov, 2004. (In Russian).
  9. Kabanov V.V. *Krest'yanskoye khozyaystvo v usloviyakh «voyennogo kommunizma»* [Peasant Farms in the Conditions of “War Communism”]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 303 p. (In Russian).
  10. Migushchenko O.N. *Sotsial'nyye izmeneniya v Kurskoy derevne 1918–1920 godov* [Social changes in the Kursk village of 1918–1920]. *Materialy konferentsii «Metodika i opyt izucheniya sel'skikh poseleniy Tsentral'nogo Chernozem'ya»* [Proceedings of the Conference “Methods and Experience of Studying Rural Settlements of the Central Black Earth Region”]. Moscow, 1990, pp. 50–51. (In Russian).
  11. Okninskiy A.L. *Dva goda sredi krest'yan* [Two Years among the Peasants]. Moscow, Russkiy put' Publ., 1998, 272 p. (In Russian).
  12. Osipova T.V. *Krest'yanskiy front v Grazhdanskoy voyne* [Peasant front in the Civil War]. *Sud'by Rossiyskogo krest'yanstva* [Fate of the Russian Peasantry]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 1995, pp. 90–162. (In Russian).
  13. Korchagova M.N. *Problemy agrarnoy istorii Oktyabr'skoy revolyutsii i Grazhdanskoy voyny v angloyazychnoy literature (Istoriograficheskiy obzor)* [Problems of the agrarian history of the October Revolution and the Civil War in English-language literature (Historiographic review)]. *Otechestvennaya istoriya* [National History], 1994, no. 4–5, pp. 205–216. (In Russian).
  14. Esikov S.A. *Krest'yanstvo Tambovskoy gubernii v nachale XX veka (1900–1921 gg.): avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [The Peasantry of the Tambov Governorate in the early 20th Century (1900–1921). Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1998, 34 p. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Юхачев Сергей Петрович**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры «Политическая экономия и современные бизнес-процессы». Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: uhachov@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6603-9237>

**Николашин Вадим Павлович**, кандидат исторических наук, зам. директора по инновационной работе Технопарка «Державинский». Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: nikolashin.vadim@yandex.ru

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>

Конфликт интересов отсутствует.

#### Для контактов:

Николашин Вадим Павлович  
E-mail: nikolashin.vadim@yandex.ru

Поступила в редакцию 21.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 18.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

#### Information about the authors

**Sergei P. Yuhachev**, Doctor of Economics, Professor, Professor of Political Economy and Modern Business Processes Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: uhachov@gmail.com  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6603-9237>

**Vadim P. Nikolashin**, Candidate of History, Deputy Director for Innovative Work of Technopark “Derzhavinskiy”. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: nikolashin.vadim@yandex.ru  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>

There is no conflict of interests.

#### Corresponding author:

Vadim P. Nikolashin  
E-mail: nikolashin.vadim@yandex.ru

Received 21 August 2020  
Reviewed 18 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-221-226  
УДК 94(97).084.3

## Сельские коммуны и советские хозяйства накануне и во время крестьянского восстания 1920–1921 гг.

**Владимир Борисович БЕЗГИН**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7074-6823>, e-mail: [vladyka62@mail.ru](mailto:vladyka62@mail.ru)

## Rural communes and Soviet farms on the eve and during the peasant rebellion of 1920–1921

**Vladimir B. BEZGIN**

Tambov State Technical University  
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7074-6823>, e-mail: [vladyka62@mail.ru](mailto:vladyka62@mail.ru)

**Аннотация.** Изучено состояние коммун и совхозов, отношение сельского населения к их организации и деятельности, а также положение коллективных хозяйств накануне и в период Тамбовского восстания 1920–1921 гг. Актуальность темы определена потребностью научного осмысления проблемы повстанчества в Гражданской войне и его проявления в форме крестьянского восстания под руководством А.С. Антонова. Цель исследования состоит в установлении судьбы коллективных хозяйств в ходе вооруженного протеста тамбовских крестьян. Работа выполнена на основе широкого круга архивных источников, часть из которых введена в научных оборот впервые. Анализ проблемы осуществлен с учетом достижений современной историографии вопроса и использования научного инструментария передовых методологических подходов. Применен весь арсенал методов исторического исследования, основанных на принципах историзма, объективности и системности. Установлено, что вооруженные налеты повстанческих отрядов на сельскохозяйственные коммуны, советские хозяйства были обусловлены потребностью партизан в продовольствии, лошадях, фураже, а активное участие в них местного населения проистекало из авторского взгляда на землю и имущество коллективных хозяйств как справедливо им принадлежащее.

**Ключевые слова:** крестьянское восстание; повстанцы; сельские коммуны; советские хозяйства; вооруженный налет; хозяйственное разорение

**Благодарности:** Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18-09-00149.

**Для цитирования:** Безгин В.Б. Сельские коммуны и советские хозяйства накануне и во время крестьянского восстания 1920–1921 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 221–226. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-221-226

**Abstract.** We examine the state of communes and farms, the attitude of the rural population to their organization and activities, as well as the state of collective farms on the eve and during the Tambov rebellion of 1920–1921. The relevance of the topic is determined by the need for a scientific understanding of the problem of insurrection in the Civil War and its manifestation in the form of a peasant rebellion led by A.S. Antonov. The purpose of the study is to establish the fate of collective farms during the armed protest of the Tambov peasants. The work was carried out on the basis of a wide range of archival sources, some of which are introduced into scientific circulation for the first time. The analysis of the problem is carried out taking into account the achievements of modern historiography of the issue and the use of scientific tools of advanced methodological approaches. We apply the entire arsenal of methods of historical research based on the principles of historicism, objectivity and consistency. It is established that the armed raids of rebel

detachments on agricultural communes, Soviet farms were due to the need of the partisans for food, horses, forage, and the active participation of the local population in them stemmed from their view of the land and property of collective farms as rightfully belonging to them.

**Keywords:** peasant rebellion; insurgents; rural communes; Soviet farms; armed raids; economic ruin

**Acknowledgements:** The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research no. 18-09-00149.

**For citation:** Bezgin V.B. Sel'skiye kommuny i sovetskiye khozyaystva nakanune i vo vremya krest'yanskogo vosstaniya 1920–1921 gg. [Rural communes and Soviet farms on the eve and during the peasant rebellion of 1920–1921]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 221–226. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-221-226 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Повстанческое движение крестьян в годы Гражданской войны является одной из актуальных тем современных работ по отечественной истории. Однако проблема отношения восставших крестьян к коммунам и совхозам в ходе протестных действий еще не получила своего исследовательского решения. Цель исследования состоит в изучении состояния и судьбы сельскохозяйственных объединений в период Тамбовского восстания 1920–1921 гг., выяснении мотива и результатов боевых операций партизан, направленных против ростков «коммунистического труда» в деревне.

Одним из направлений социалистического преобразования села стало создание коллективных форм аграрного производства. За период 1918–1919 гг. число сельскохозяйственных коммун и артелей губернии увеличилось в 60 раз с 10 до 600<sup>1</sup>. Их организация производилась, как правило, на частновладельческих и монастырских землях, путем передачи скота и сельскохозяйственного инвентаря, а также при активной финансовой поддержке губернской власти<sup>2</sup>. На практике деятельность коллективных хозяйств ни интереса, ни тем более поддержки со стороны местного населения не вызывала. Особенно негативно крестьяне были настроены к коммунам, считая их изначально нежизнеспособными, а принципы их деятельности неприемлемыми для введения сельского хозяйства. Подтверждением вывода служат данные статистики. Так, численность сельскохозяйственных коммун в Тамбовской губернии составляло в 1919 г. – 4; 1920 г. – 19; 1921 г. –

15; 1922 г. – 5<sup>3</sup>. Неприятие деревенскими жителями искусственно создаваемых властью коллективных хозяйств было обусловлено тем, что они возникали на землях местных помещичьих экономий. Так, по данным на 1927 г., из 74 коллективных хозяйств Козловского уезда 61 было организовано на частновладельческих землях и лишь 13 на землях общин<sup>4</sup>. Таким образом, сельские общества всячески противились отводу земель коллективным хозяйствам, а в ряде мест были отмечены факты захвата общинами земель, отведенных коммунам.

Другим фактором крестьянского недовольства был бедняцкий состав этих объединений и, как следствие, отсутствие хозяйственного результата в их работе. Один из организаторов коммуны «КИМ» Борисоглебского уезда крестьянин А. Яковлев утверждал, что в хозяйстве «царило разгильдяйство, трудились лениво, было много ссор и постоянно спорили о том, кто на кого работал, в то время как скот стоял по колено в отбросах» [1, с. 25]. Аналогичная оценка содержится в материалах органов советской власти. Так, в отчете уполномоченного о состоянии «Казанской коммуны» Моршанского уезда от октября 1919 г. сказано, что по причине халатного отношения работников хозяйство находится в упадке, только в период с сентября по ноябрь 1918 г. здесь пало 6 лошадей и 20 кур<sup>5</sup>. Таким образом, сельскохозяйственные коммуны для местных жителей не стали примером эффективного хозяйствования. В 1921 г. писатель Б.А. Пильняк охарактеризовал положение коммун в селе следующим образом: «Деревня сдавала

<sup>1</sup> ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1. Оп. 5. Д. 52. Л. 5.

<sup>2</sup> ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 1057. Л. 160б.

<sup>3</sup> Кооператор. Тамбов, 1923. № 3. С. 21.

<sup>4</sup> ГАТО. Ф. Р-957. Оп. 1. Д. 853. Л. 200б.

<sup>5</sup> ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 1057. Л. 160б.

по разверстке: зерно, мясо, яйца, шерсть, картофель. Коммуна ничего не сдавала. Мужики на коммуны смотрели косо, злобно, недоверчиво, сторонились коммуны» [2, с. 78].

Не лучшим было положение в тамбовском селе советских хозяйств. По замыслу власти, они должны были стать своеобразными «хлебными фабриками» города, обеспечив им продовольственную безопасность. К лету 1920 г. в Тамбовской губернии действовало 87 совхозов, в пользовании которых находилось около 40 тыс. десятин земли [3, с. 229]. Скоро выяснилось, что совхозы не оправдали возложенных на них надежд и не способны к самостоятельному ведению хозяйства без финансовой помощи власти. Ее представитель, член Тамбовского губкома РКП(б) Н.А. Немцова, в феврале 1920 г. откровенно признала, что коллективные хозяйства потерпели в деревне полный крах, а система хозяйничанья в них просто безобразна [3, с. 48]. Не менее категорично высказался В.А. Антонов-Овсеенко, заявив, что «ни один совхоз не поставлен сколько-нибудь сносно – все идут в убыток» [3, с. 229]. Уничжительная критика иждивенческого положения советских хозяйств прозвучала в выступлении председателя губернского органа Всеработзема А.Я. Смоленского. На съезде этой организации в 1920 г. он заявил, что работа совхозов убыточна, более того, они от губпродкома поставили им 2 млн пудов продовольственного и семенного зерна<sup>6</sup>.

Вполне закономерно, что крестьяне воспринимали совхозы как инородное тело. По мнению одного из них, «совхозы были наперекор всему, что дорого крестьянину», по причине отсутствия в них ощущения «мира», неотъемлемой составляющей сельского менталитета [4, с. 217-219]. Очевидна была для местных жителей и их экономическая несостоятельность. Так, по данным за 1920 г., в совхозе «Александровский» Тамбовского уезда из 820 дес. пашни озимыми было засеяно лишь 140 дес. земли, да и то только благодаря мобилизации крестьян окрестных сел. Также посредством насильственного привлечения на работы местных крестьян убрали часть своих земель и Плавицкий совхоз Липецкого уезда [4, с. 48]. Практика таких трудовых мобилизаций рождала у кре-

стьян ассоциации с барщиной в помещичьих хозяйствах. По суждению крестьян, совхозы в селе были «источником самой неприкрытой спекуляции» [5, с. 114].

С началом крестьянского восстания в Тамбовской губернии коммуны и совхозы стали для партизан объектами вооруженных налетов и последующих погромов при активном участии местного населения [2, с. 47]. Уже в августе 1920 г. только в Тамбовском уезде восставшими крестьянами были захвачены и полностью разорены три крупных совхоза. В ходе протестного движения повстанческими отрядами были разгромлены практически все советские хозяйства, находившиеся в районе восстания. По данным советских органов власти, количество имущества, утраченного совхозами в результате «бандитских» налетов, составило 1200 лошадей, 700 коров, 800 свиней, 2600 овец [6, с. 409].

Содержание следственных дел и приговоров революционных трибуналов дали возможность установить как «сценарий» таких погромов, так и социальный облик и мотивы их участников. Как правило, они начинались с появления повстанческого отряда в селе, расположенном в близости от совхоза. Например, из обвинительного заключения выездной сессии РВТ при 4-й бригаде ВОХР от 4 сентября 1920 г. следует, что «31 августа 1920 г. в с. Перикса явился отряд бандитов, который призвал местных жителей грабить Чичеринский совхоз, убивать коммунистов и совработников»<sup>7</sup>. Далее узнаем, что крестьяне, вооруженные вилами и топорами, произвели разгром и расхитили имущество советского хозяйства<sup>8</sup>. В период с 8 по 16 мая 1921 г. 130 крестьян трех волостей Кирсановского уезда произвели разгром Гавриловского совхоза. В материалах дела читаем, что большинство погромщиков «происходят из беднейшего и среднего крестьянства, часть из них имеют многочисленные семьи, а у некоторых сыновья служат в Красной Армии»<sup>9</sup>.

Погромы коллективных хозяйств местным населением в ходе восстания следует трактовать как действия, направленные на восстановление справедливости, попорченной коммунистической властью. Крестьяне говорили, что «совхозы отняли у крестьян землю,

<sup>6</sup> РГАСПИ (Российский архив социально-политической истории). Ф. 274. Оп. 1. Д. 25. Л. 52-58об.

<sup>7</sup> ГАТО. Ф. Р-4075. Оп. 1. Д. 200. Л. 167.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> ГАТО. Ф. Р-4075. Оп. 1. Д. 183. Л. 187.

и выгодны только государству»<sup>10</sup>. Таким образом, деревня не простила власти изъятия части помещичьих земель, которые они считали своими, а также создания на их основе коллективных хозяйств, организованных на принципах, чуждых сельским труженикам. Суть затаенной на власть мужицкой обиды точно передает реплика участника сельского митинга в тамбовской деревне 1920 г. На утверждение агитатора о том, что коммунистическая власть дала крестьянам всю помещичью землю, он ответил: «Полно врать-то! А советские хозяйства?» [4, с. 185].

При анализе положения коллективных хозяйств в период протестного движения тамбовских крестьян необходимо учитывать тот факт, что в ходе восстания они выступали для губернской власти источником коммунистического влияния в деревне, а для военного командования – оплотами боевых сил в борьбе с повстанцами. В ряде коммун и совхозов были созданы вооруженные отряды с целью обороны от нападения партизанских полков. Так, в Тамбовском уезде успешно защищался от налетов конницы повстанцев отряд совхоза «Ивановский», созданный из рабочих хозяйства и местных коммунистов. Ему удалось отразить ряд попыток «антоновцев» захватить хозяйство и завладеть находившимися там племенными лошадьми [7, с. 43].

В Козловском уезде в боях против повстанцев принимали участие члены коммуны «Луч». Она была создана в 1918 г. на землях имений Зилотти и Бекетова по инициативе крестьянина с. Челнаво-Покровское Лазаря Попова. С осени 1920 г. коммуна подвергалась постоянным налетам партизанского отряда, руководимого Василием Никитиным-Королевым, по прозвищу Васька-Карась. Вооруженный отряд, организованный коммунарами, был объединен с Шехманским продовольственным отрядом и принимал активное участие в ликвидации местных «банд» в с. Волчок, Тютчево, Юрловка Тамбовского уезда<sup>11</sup>.

Настойчивость в осуществлении попыток захвата восставшими крестьянами коллективных хозяйств дает основание предпо-

ложить, что уничтожение совхозов и коммун было одной из боевых задач партизанских соединений. Так, в начале августа 1920 г. отряд повстанцев под руководством Григория Плужникова, по прозвищу Батька, занял совхозы «Александровский» и «Ивановский» и удерживал их вплоть до сентября, пока не был выбит красноармейскими частями [6, с. 683]. Также разгрому были подвергнуты Вяченский и Оржевский совхозы Кирсановского уезда, а также Елизаветинский совхоз Борисоглебского уезда. Всего, по данным советских исследователей, во время восстания было разграблено более 60 советских хозяйств<sup>12</sup>.

Совхозы выступали для повстанцев источником материального снабжения и продовольственного обеспечения. По воспоминаниям Богомолкина, участника борьбы с бандитами, «антоновцы» занялись грабежом совхозов и воздерживались брать у крестьян, так как хватало на существование и награбленного из совхозов конского состава, снаряжения и фуража» [7, с. 92]. В тех случаях, когда удержать захваченные совхозы партизаны не могли, то, прежде чем их покинуть, они забирали все, что можно было увезти с собой, хлеб, мясо, имущество. По сведениям штаба 2-го боевого участка, в результате разгрома Воронцовского совхоза 13 января 1921 г. повстанцами было вывезено 80 мешков овса, 256 пудов мяса, 196 пудов ржи, теплая одежда<sup>13</sup>. Как правило, часть вывезенного из совхозов имущества, чаще всего скот, раздавалась местным крестьянам, пострадавшим в ходе продразверстки или ставшими жертвами репрессий оккупационных войск. Например, угнанные из совхоза коровы были выданы гражданину с. Дуплятичино, ограбленному коммунистами, и жене партизана Николая Истомина Ангелине Павловне, чей муж был под арестом в губЧК<sup>14</sup>. Такие действия повстанцев воспринимались местным населением с одобрением, поскольку были в их глазах актами восстановления справедливости.

Проведенное исследование дает основание сделать некоторые выводы. Отношение крестьян Тамбовской губернии к созданию в

<sup>10</sup> РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 60. Д. 95. Л. 108.

<sup>11</sup> ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории). Ф. 840. Оп. 1. Д. 1326. Л. 45-45об.

<sup>12</sup> Гражданская война и военная интервенция в СССР. Энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1987. С. 39.

<sup>13</sup> РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 451. Оп. 1. Д. 70. Л. 15об.

<sup>14</sup> РГВА. Ф. 9. Оп. 28. Д. 646. Л. 473.

деревне производственных объединений в форме коммун и совхозов было враждебным. Основной причиной этого была нерешенность земельного вопроса, передача коллективным хозяйствам помещичьей земли и инвентаря, которые крестьяне считали по праву своими [8, с. 25]. Коммунаров крестьяне воспринимали как чужаков, а методы ведения ими хозяйства признавали неэффективными. Сельские жители видели, что на практике деятельность коммун и совхозов убыточна, а сами они нежизнеспособными [9, с. 374]. Раздражение крестьян вызывали преференции, предоставляемые властью таким хозяйствам в плане объемов, сдаваемого государству зерна, а также оказываемая им материальная помощь и финансовые субсидии. Крестьянская неприязнь была обусловлена и практикой принудительного привлечения

местных жителей к выполнению работ на совхозных полях.

С началом крестьянского восстания коммуны и совхозы стали объектами вооруженных нападений повстанческих отрядов при активной поддержке со стороны местного населения. Восставшие крестьяне посредством таких рейдов решали боевую задачу по уничтожению военной базы противника, а также использовали захваченное имущество для пополнения конного состава и продовольственного обеспечения партизанских отрядов. Участие местных жителей в погромах и хозяйственном разорении сельскохозяйственных коммун и советских хозяйств следует рассматривать как проявление традиции аграрных беспорядков дореволюционной поры и борьбы крестьянского «мира» с формами хозяйствования на земле, искусственно насаждаемые коммунистической властью.

### Список литературы

1. Яковлев А. Как мы добились успеха // Коллективист. 1928. № 33. С. 25-36.
2. Пильняк Б.А. Материалы к роману // Красная Новь. 1924. № 2 (19). С. 63-96.
3. Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919–1921 гг.: «Антоновщина»: Документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. Тамбов, 1994. 332 с.
4. Окнинский А.Л. Два года среди крестьян: Виденное, слышанное, пережитое в Тамбовской губернии с ноября 1918 г. до ноября 1920 г. М.: Рус. путь, 1998. 239 с.
5. Павлюченков С.А. Военный коммунизм в России: власть и массы. М.: Рус. книгоизд. тов-во «История», 1997. 270 с.
6. «Антоновщина». Крестьянское восстание в Тамбовской области в 1920–1921 гг.: Документы, материалы, воспоминания / отв. ред. Л.Г. Протасов. Тамбов, 2007. 800 с.
7. «Антоновщина»: Статьи, воспоминания и др. материалы к истории эсеров-бандитизма в Тамб. губ. / под ред. С.В. Евгенева, О.С. Литовского. Тамбов: Изд-во Тамб. губкома РКП(б) «Коммунист», 1923. 147 с.
8. Безгин В.Б. Погромное движение 1905–1907 гг. и повстанчество 1920–1922 гг. тамбовского крестьянства: общее и отличие // История: факты и символы. 2017. № 12. Вып. 3. С. 20-27.
9. Взгляд изнутри: воспоминания участника восстания (Публ. Д.П. Иванова) // Крестьянский фронт 1918–1922 гг.: сб. ст. и материалов. М.: АИРО-XXI, 2013. С. 359-417.

### References

1. Yakovlev A. Kak my dobilis' uspekha [How we achieved success]. *Kollektivist* [Collectivist], 1928, no. 33, pp. 25-36. (In Russian).
2. Pilnyak B.A. Materialy k romanu [Materials for the novel]. *Krasnaya Nov*, 1924, no. 2 (19), pp. 63-96. (In Russian).
3. Danilov V., Shanin T. (eds.). *Krest'yanskoye vosstaniye v Tambovskoy gubernii v 1919–1921 gg.: «Antonovshchina»: Dokumenty i materialy* [Peasant Revolt in the Tambov Governorate in 1919–1921: “Antonovshchina”: Documents and Materials]. Tambov, 1994, 332 p. (In Russian).
4. Okninskiy A.L. *Dva goda sredi krest'yan: Vidennoye, slyshannoye, perezhitoye v Tambovskoy gubernii s noyabrya 1918 g. do noyabrya 1920 g.* [Two Years among the Peasants: Seen, Heard, Experienced in the Tambov Governorate from November 1918 to November 1920]. Moscow, Russkiy put' Publ., 1998, 239 p. (In Russian).
5. Pavlyuchenkov S.A. *Voyennyy kommunizm v Rossii: vlast' i massy* [War Communism in Russia: Power and the Masses]. Moscow, Russian Book Publishing Company History, 1997, 270 p. (In Russian).

6. Protasov L.G. (executive ed.). *«Antonovshchina». Krest'yanskoye vosstaniye v Tambovskoy oblasti v 1920–1921 gg.: Dokumenty, materialy, vospominaniya* [“Antonovshchina”. Peasant Rebellion in the Tambov Region in 1920–1921: Documents, Materials, Memoirs]. Tambov, 2007, 800 p. (In Russian).
7. Evgenev S.V., Litovsky O.S. (eds.). *«Antonovshchina»: Stat'i, vospominaniya i drugiye materialy k istorii esero-banditizma v Tambovskoy gubernii* [“Antonovshchina”: Articles, Memoirs and Other Materials on the History of the SR-Banditry in Tambov Governorate]. Tambov, Tambov Governorate Committee of the RCP(b) “Communist” Publ., 1923, 147 p. (In Russian).
8. Bezgin V.B. Pogromnoye dvizheniye 1905–1907 gg. i povstanchestvo 1920–1922 gg. tambovskogo krest'yanstva: obshcheye i otlicheye [The pogrom movement of 1905–1907 and the insurgency of 1920–1922 Tambov peasantry: common and difference]. *Istoriya: fakty i simvoly* [History: Facts and Symbols], 2017, no. 12, issue 3, pp. 20–27. (In Russian).
9. Ivanov D.P. Vzglyad iznutri: vospominaniya uchastnika vosstaniya [An inside look: memories of a participant in the rebellion]. *Krest'yanskiy front 1918–1922 gg.* [Peasant Front 1918–1922]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2013, pp. 359–417. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Безгин Владимир Борисович**, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры «История и философия». Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.  
E-mail: [vladyka62@mail.ru](mailto:vladyka62@mail.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7074-6823>

Поступила в редакцию 26.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 23.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

#### Information about the author

**Vladimir B. Bezgin**, Doctor of History, Professor, Professor of “History and Philosophy” Department. Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation. E-mail: [vladyka62@mail.ru](mailto:vladyka62@mail.ru)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7074-6823>

Received 26 August 2020  
Reviewed 23 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-227-233  
УДК 94(47).084.3

## Иван Матюхин и его отряд в Тамбовском восстании

**Владимир Ильич ПОДЛЕСНОВ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-4477>, e-mail: [wslc1990@gmail.com](mailto:wslc1990@gmail.com)

## Ivan Matyukhin and his detachment in the Tambov rebellion

**Vladimir I. PODLESNOV**

Tambov State Technical University  
106, Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-4477>, e-mail: [wslc1990@gmail.com](mailto:wslc1990@gmail.com)

**Аннотация.** Актуальность работы обусловлена необходимостью научного осмысления феномена крестьянских восстаний против советской власти, и наиболее крупного из них – Тамбовского восстания, в год его столетия, изучения мотивации как его лидеров, одним из которых являлся И.С. Матюхин, так и рядовых участников. Цель исследования – анализ личности Ивана Матюхина и бойцов его отряда, а также основных военных операций, в которых они участвовали. При работе над исследованием были использованы такие методы исследования, как изучение архивных данных и мемуаров, их анализ. Источниковой базой исследования послужили данные Государственного архива Тамбовской области, Государственного архива социально-политической истории Тамбовской области, Российского государственного военного архива, воспоминания участников изучаемых событий, а также опубликованные научные работы. Научная значимость исследования заключена в систематизации информации об отряде Ивана Матюхина, анализе известных архивных документов и введении в научный оборот новых. В ходе исследования проанализированы военные операции Повстанческой армии, в которых принимал участие полк И.С. Матюхина, выявлена ключевая роль его подразделения в особо значимых операциях. Составлен социальный портрет участника его отряда – чаще всего это крестьяне, как зажиточные, так и относившиеся к беднякам, в большинстве своем имевшие за плечами опыт боевых действий. Доказан высокий уровень поддержки матюхинского подразделения среди местных жителей, умело организованная разведывательная и штабная работа.

**Ключевые слова:** революция; Гражданская война; крестьянство; восстание; лидеры

**Для цитирования:** Подлеснов В.И. Иван Матюхин и его отряд в Тамбовском восстании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 227-233. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-227-233

**Abstract.** The relevance of the work is due to the need for a scientific understanding of the phenomenon of peasant rebellion against Soviet power, and the largest of them, the Tambov rebellion, in the year of its centenary, to study motivation as its leaders, one of whom was I.S. Matyukhin and ordinary participants. The purpose of the study is to analyze the personality of Ivan Matyukhin and the soldiers of his detachment, as well as the main military operations in which they participated. When working on the study, such research methods were used as the study of archival data and memoirs, their analysis. The research was based on the data of the State Archives of the Tambov Region, the State Archive of the Social and Political History of the Tambov Region, the Russian State Military Archive, the memoirs of the participants in the events under study, as well as published scientific works. The scientific significance of the study lies in the systematization of information about Ivan Matyukhin's detachment, the analysis of known archival documents and the introduction of new ones into scientific circulation. In the course of the study, the military operations of the Insurrectionary Army, in which the I.S. Matyukhin regiment took part, are analyzed, and the key role of his unit in especially significant operations was revealed. A social portrait of a

member of his detachment is compiled – most often these are peasants, both wealthy and those related to the poor, for the most part who had experience in military operations. We prove the high level of support of the Matyukhin unit among local residents, skillfully organized intelligence and staff work.

**Keywords:** revolution; Civil War; peasantry; rebellion; leaders

**For citation:** Podlesnov V.I. Ivan Matyukhin i ego otryad v Tambovskom vosstanii [Ivan Matyukhin and his detachment in the Tambov rebellion]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 227-233. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-227-233 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Иван Сергеевич Матюхин является одной из наиболее известных персоналий Тамбовского восстания 1920–1921 гг. Он участвовал в восстании с первых его дней, был заместителем командира Кирсановского полка, а позже возглавил 14 Нару-Тамбовский полк, наиболее многочисленное и боеспособное подразделение Партизанской армии Тамбовского края, принимал участие в важнейших боевых столкновениях. И.С. Матюхин фигурирует в посвященных крестьянскому выступлению книгах Е.С. Шейдмана «Котовский», А.В. Стрыгина «Расплата», П.А. Борисова «Черным летом», А.Н. Гарри «Тамбовский рейд», А.Ф. Комягина «Каменный мост», а также основанном на воспоминаниях Г.И. Котовского кинофильме «По волчьему следу». Несмотря на это, личность данного командира до сих пор малоизучена и наиболее мифологизирована по сравнению с остальными предводителями восстания. Историография поставленной проблемы прошла несколько этапов. Первый этап приходится на 1920–1930-е гг. и представлен воспоминаниями участников подавления восстания. Он характеризуется высокой идеологизированностью, сам И.С. Матюхин и бойцы его отряда выставлены в крайне негативном свете и названы бандитами. Однако при этом боеспособность и снаряжение матюхинского полка авторами данного периода оценены достаточно высоко, в отличие от других подразделений повстанцев.

Второй этап – конец 1980–1990-е гг. В этот период вышла книга В.В. Самошкина «Хроника Антоновского восстания», ознаменовавшая новую веху в изучении рассматриваемой проблемы. Впервые Тамбовское восстание рассматривалось без оглядки на коммунистическую идеологию. В 1995 г. выходит книга уроженца с. Хитрово А.Ф. Комягина «Каменный мост», представляющая со-

бой сборник воспоминаний очевидцев крестьянского восстания и легенд о нем.

Третий этап – современный, представлен работами В.Б. Безгина, А.Н. Литовского, М.Н. Зайцевой и других специалистов, характеризуется опорой, в первую очередь, на архивный материал, высокой научной достоверностью.

Задачи исследования:

- 1) изучить основные вехи жизненного пути И.С. Матюхина;
- 2) составить социальный портрет бойцов его отряда;
- 3) обозначить роль полка И.С. Матюхина в боевых операциях Повстанческой армии.

Родился Иван Сергеевич Матюхин в 1894 г. в с. Хитрово Хитровской волости Тамбовского уезда. Женат. Участник Первой мировой войны, в 1914 г. был призван на службу в 1 роту 235 пехотного Белебеевского полка Русской императорской армии, сражался на Северо-Западном фронте. 23.10.1914 г., во время боя возле города Лык (современная Польша), получил ранение в руку, находился на излечении в дивизионном лазарете. Принимал участие в Виленской операции, 07.06.1915 г. был ранен повторно<sup>1</sup>. С фронта вернулся в родное село. В основанной на воспоминаниях жителей Хитрово о революционных годах книге А.Ф. Комягина «Каменный мост» говорится о том, что Иван Матюхин и его брат Василий занимались торговлей, и вместе с помещиком Загряжским организовали строительство моста через реку Нару-Тамбов и двух каменных плотин, открыв тем самым торговый путь между Тамбовом, Кирсановом и юго-восточной частью губернии [1, с. 11]. Документального подтверждения данной легенды обнаружено не было, но, безо всякого сомнения, братья

<sup>1</sup> «Герои войны 1914–1918». Матюхин Иван Сергеевич. URL: [https://gwar.mil.ru/heroes/chelovek\\_done-senie10341294/](https://gwar.mil.ru/heroes/chelovek_done-senie10341294/) (дата обращения: 08.07.2020).

Матюхины были весьма зажиточными и уважаемыми на селе людьми. Абсолютно не соответствует действительности утверждение адъютанта Г.И. Котовского А.Н. Гарри о том, что «задолго до тамбовского восстания именем известного разбойника и конокрада, трижды сбежавшего с каторги Ивана Матюхина пугали маленьких детей» [2, с. 4].

В августе 1920 г. Хитрово стало одним из важнейших центров разгорающегося крестьянского восстания. Одним из факторов этого послужило удачное для восставших географическое положение. Село удалено от железнодорожных станций и защищено лесным массивом, что исключало возможность внезапного нападения красных отрядов. Здесь и в близлежащих селах – Нижнеспасское, Верхнеспасское, Кобылинка, Подоскляй и других можно было сформировать больших размеров армию и по открытым полям быстро и беспрепятственно достигать самых дальних уголков губернии.

Еще весной 1920 г. уполномоченным губчека по борьбе с бандитизмом Шаровым был сделан доклад «Об организации «зеленой армии» из повстанцев и дезертиров», в котором им было установлено, что в находящейся неподалеку от с. Нижнеспасское местности под названием «Луга» скрывается до 5 тысяч дезертиров. Шаровым было изъято «53 повозки с порядочным количеством продуктов» и задержано 43 человека. Подводя итог доклада, Шаров подтвердил сведения осведомителей и секретной агентуры об организации в данном районе агентами А.С. Антонова «зеленой армии», а также причастность к данным действиям секретаря Кобылинского сельского совета, который был им арестован и доставлен в губчека. Для ликвидации дезертирских формирований и чтобы не дать им возможности организовать Шаров полагал необходимым послать в лес секретных сотрудников под видом укрывавшихся дезертиров для получения сведений о месте нахождения главных сил и организаторов, после чего сделать налет с кавалерией, «ибо непринятие своевременных мер к ликвидации банд может привести к нежелательным и приносящим большой вред результатам»<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 840. Оп. 1. Д. 959. Л. 43.

Однако никаких действий со стороны губернского руководства за данным докладом не последовало, и многие из скрывавшихся на «Лугах» дезертиров, а это, в первую очередь, были жители соседних сел, стали основной силой отряда И.С. Матюхина, который формально стал первым дивизионом 3-го Кирсановского полка, но в бою действовал либо автономно, либо в составе сводной группы войск.

С помощью оперативных дел и материалов выездных трибуналов<sup>3</sup> можно составить социальный портрет участника этого отряда. Как правило, это крестьянин, по роду занятий хлебопашец, от 20 до 40 лет, зачастую уже имевший опыт военной службы в Русской императорской или Красной армии.

А вот социальное положение повстанцев могло быть абсолютно разным. Так, политрук 14-го Нару-Тамбовского полка Герасим Болтнев был из зажиточной крестьянской семьи, которой принадлежал хутор со 120 десятинами земли, его старший брат числился старостой церкви. Комендант этого же полка, житель с. Галицино Хитровской волости Емельян Швечиков происходил из бедняков. У первого помощника И.С. Матюхина, Филиппа Семеновича Алехина, из имущества значились только дом и корова<sup>4</sup>. При этом полк пользовался поддержкой местного населения, которое снабжало отряд продовольствием и предупреждало о передвижениях красных<sup>5</sup>, прекратить сообщение жителей сел с партизанами у большевиков получилось только к концу лета 1921 г., используя расстрел заложников<sup>6</sup>. Не только крестьяне поддерживали восставших, в сводке протокола 2-го боевого участка от 5 июля 1921 г. признается: «в дальнейшем придется наводнить район агитаторскими и политическими силами, поскольку на местные интеллектуальные силы рассчитывать не приходится»<sup>7</sup>. Зачастую повстанцы пользовались поддержкой духовенства, например, священника Никольской церкви с. Хитрово Г. Муравьева, имевшего в селе большое влияние.

<sup>3</sup> ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-5201. Оп. 2. Д. 2481. Л. 5; Там же. Д. 1739. Л. 4.

<sup>4</sup> ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 1037. Л. 37.

<sup>5</sup> РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 9. Оп. 28. Д. 657. Л. 225.

<sup>6</sup> ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 1055. Л. 42.

<sup>7</sup> Там же. Л. 24.

[3, с. 46]. В доме священника с. Кобылинка изначально должна была проходить знаменитая встреча И.С. Матюхина и выдававшего себя за «казацкого атамана Фролова» Г.И. Котовского [4, с. 84].

16 августа 1920 г. в Хитрово началось антибольшевистское восстание.

Был проведен митинг, после которого волостной и сельский советы были разогнаны, председатель сельсовета Иван Автономович Валетов расстрелян<sup>8</sup>. После взятия власти в окрестных селах хорошо вооруженная и организованная группа под предводительством И.С. Матюхина вышла на соединение с другими частями восставших.

Первое крупное сражение произошло 18 сентября 1920 г. – двухтысячный отряд повстанцев во главе с А.С. Антоновым принял длившийся пять часов бой с отрядом красных под с. Афанасьевка [5, с. 44]. В произошедшем на следующий день бою под Туголуково, который закончился поражением восставших, дивизион И.С. Матюхина не участвовал. Он совершил марш-бросок на 70 километров, после чего занял станцию Знаменка и двинулся к пороховому заводу. В результате разгрома под Туголуково планируемые действия осуществлены не были, после чего отряд отбился от красноармейцев вблизи с. Подосклий и скрылся в лесу [6, с. 114].

Объединенные отряды А.С. Антонова, И.С. Матюхина и П.М. Токмакова и других командиров, общей сложностью около 4 тысяч бойцов, 5 ноября 1920 г. атаковали станцию Сампур, приняв бой с гарнизоном станции и 2-й ударной группой войск Красной армии под командованием М.И. Маркина. Станция взята не была благодаря прибытию бронелетучки и резервных войск. В результате восставшие были взяты в кольцо, но смогли вырваться и скрыться в районе с. Хитрово [5, с. 51]. Прикрывавший отход арьергард был разбит преследовавшей восставших кавалерийской группой Бриммера [1, с. 43].

Таким образом, уже на начальном этапе восстания дивизион И.С. Матюхина действовал, в основном, самостоятельно, выполняя отдельные задачи, требовавшие высокой численности личного состава и отличной боевой подготовки.

Особпунктом № 5 при пороховом заводе в информационной сводке № 24 Тамбовской губчека по сообщениям особых пунктов по действиям повстанцев было доложено, что один из основных штабов восставших находится в Хитровской волости в 18 верстах от порохового завода. Численность личного состава оценивалась около 400 человек вооруженных, с обозом до 100 подвод, нагруженным вещами, фуражом и продовольствием<sup>9</sup>.

Отряд И.С. Матюхина активно пополнялся, к началу весны он составлял уже более семиста всадников. 3 января 1921 г. И.С. Матюхину было присвоено звание заместителя командира 3-го Кирсановского полка<sup>10</sup>, а после перехода 14-го Архангельского полка на сторону красных его бойцы были выделены в отдельный 14-й Нарутамбовский полк.

Полк имел собственную разветвленную разведывательную сеть, которая сообщала о положении дел в близлежащих селах. Комиссар бригады Г.И. Котовского П. Борисов упоминал о том, что «деревни кишели неплохо связанными между собой бандитскими соглядатаями», и «нередко случалось так, что красноармейская часть, выступившая по приказу из губернского центра, находила на опустевшей стоянке бандитов копию того самого приказа, на основании которого она в данный момент действовала» [7, с. 18]. На основе разведывательных донесений командованием Повстанческой армии было принято решение отбить у красных с. Рассказово. Дата операции была назначена на 10 апреля 1921 г., накануне указанного дня вокруг села собралось около 5 тысяч восставших. И.С. Матюхин со своим полком расположился возле д. Большие Туляны, после чего повел наступление на Рассказово по обоим берегам р. Лесной Тамбов, для атаки с фланга расположившихся вдоль реки частей красных и пулеметных гнезд. Выбранная тактика увенчалась успехом, пехотинцы и пулеметчики были разгромлены, не успев оказать сопротивления. После этого, ворвавшись в село по Тулянскому мосту, И.С. Матюхин атаковал здание местного ЧК, освободив заключенных филиала Сампурского концлагеря. После этого, продолжив наступление на центр села, матюхинцы прошли через Рас-

<sup>8</sup> ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Д. 2481. Л. 14.

<sup>9</sup> РГВА. Ф. 9. Оп. 28. Д. 646. Л. 471.

<sup>10</sup> РГВА. Ф. 235. Оп. 5. Д. 133. Л. 8.

сказовскую волостную управу и Анисьевский винокуренный завод. В течение часа Рассказово было полностью захвачено. Красные бежали в лес либо сдались в плен, потеряв целый батальон пленными и 337 человек убитыми, в том числе уполномоченного ЧК и заведующего политбюро. В руки партизан попало 2 трехдюймовых орудия, 59 лошадей, 75 телефонных аппаратов и большое количество оружия [8, с. 357]. Именно 14-й Нару-Тамбовский полк сыграл основную роль в захвате Рассказова, обеспечив наступление повстанческих групп и заняв основные объекты села.

После разгрома основных сил А.С. Антонова 2-й партизанской армии под деревней Бакуры (2 июня) и 1-й партизанской армии (16–18 июня) в районе Каменки, в июне 1921 г. 14-й Нару-Тамбовский полк остался в числе крупных и боеспособных подразделений повстанцев [5, с. 105]. 1 июля им был окружен и практически уничтожен направленный для борьбы с восстанием отряд 7-х Борисоглебских кавалерийских курсов. А.Ф. Комягин следующим образом описывает этот бой: «С обеих сторон из леса начались ружейные выстрелы и пулеметные очереди. Матюхинцы не выходили на дорогу и не шли в атаку, они стреляли из засады. У красных сложилось безвыходное положение – пулеметы разобраны, иначе по пескам их не протасишь, надо было нести их по частям, стрелять из винтовок в темный лес или идти в атаку, когда вокруг ничего не видно – все равно, что воевать с завязанными глазами. Курсанты не знали, что делать и куда деваться, кто-то пытался найти убежище в лесу. К одиннадцати часам все было кончено» [1, с. 80–81]. Возможной эта операция стала благодаря грамотно налаженной разведке, с помощью которой стал известен маршрут движения курсантов.

Летом 1921 г. ЧК провело операцию по внедрению в крестьянское повстанческое движение своих агентов, одним из которых был левый эсер Евдоким Муравьев, задачей которого было вывезти в Москву руководителей восстания [9, с. 43]. Лидеры повстанцев активно искали сотрудничества с другими антибольшевистскими силами в разных регионах страны, чем и решили воспользоваться чекисты. Представившись представителем комитета воронежских эсеров,

Е. Муравьев смог войти в доверие к начальнику контрразведки антоновцев Н.Я. Герасеву, после чего был приглашен на губернский съезд СТК в Хитрово. Там он убедил начальника штаба 2-й армии Павла Эктова и одного из лидеров восстания Ивана Ишина поехать в Москву для встречи с эсеровским подпольем, где они и были арестованы. Также, якобы за оружием, были отправлены в Воронеж 18 человек повстанцев, из которых шестеро были уроженцами с. Верхнеспаское и принадлежали к 14-му Нару-Тамбовскому полку, остальные относились к 7-му Тамбовскому и 16-му Золотовскому полкам, в том числе бывший командир эскадрона пулеметного прикрытия 14-го полка Курбанов, позже переведенный в 16-й полк в качестве взводного 3-го эскадрона. Участники этой группы также были арестованы, 16 из них приговорено к расстрелу. Из протокола допросов задержанных матюхинцев можно составить представление о внутреннем распорядке полка и Повстанческой армии в целом. Задержанные упоминали военные суды, штабы, избираемых политруков и командиров, что говорит о высокой организованности партизанского движения [10].

Летом 1921 г. полк И.С. Матюхина, который А.Н. Гарри назвал «антоновской гвардией» [2, с. 5], представлял собой серьезную силу. Отряд численностью, по разным источникам, от 500<sup>11</sup> до 2000 [2, с. 7] человек, окопался в лесу, вырыв землянки и блиндажи, запаса продовольствием и готовился продолжить борьбу против советской власти. При помощи П. Эктова, согласившегося сотрудничать с чекистами, была осуществлена знаменитая операция по ликвидации отряда И.С. Матюхина. Выдававшие себя за прорвавшихся с Кубани казаков бойцы кавгруппы Котовского выманили матюхинцев в село Кобылинка, якобы для переговоров по координации совместных действий. Там полк И.С. Матюхина был окружен и полностью разбит, сам командир тяжело ранен<sup>12</sup>. П. Эктов продолжил совместную работу с чекистами, участвовал еще в нескольких операциях, в том числе по ликвидации Г.Н. Плуж-

<sup>11</sup> Воспоминания Григория Котовского о Тамбовской операции. URL: <https://kotovskij.wordpress.com/2014/05/18/воспоминания-григория-котовского-о-т/> (дата обращения: 23.07.2020).

<sup>12</sup> Там же.

никова, пока в январе 1922 г. на станции Лебедянь не был опознан эсерами и убит<sup>13</sup>.

После разгрома под Кобылинкой полк И.С. Матюхина был распущен. Решившие продолжить борьбу разделились на 4 группы общей численностью около 80 человек. Одна из групп около 20 человек действовала в районе порохового завода, остальные три, под руководством Герасима Болтнева, Ивана Белова и самого И.С. Матюхина – неподалеку от сел Ахтырка, Верхнеспасское, Нижнеспасское и Зырянка<sup>14</sup>.

3 октября 1921 г. чекисты под руководством Василия Белугина и Чеслава Тузинкевича окружила и уничтожила объединившийся отряд И.С. Матюхина и Г. Болтнева на одной из их баз, в Спасском лесу между с. Малая Ляда и д. Талинка. Все участники отряда были убиты либо взяты в плен и расстреляны. Погиб в бою и Ч. Тузинкевич. По поводу судьбы самого Ивана Матюхина существуют две версии. По одной, он погиб в тот день вместе с остатками своего отряда, а по другой, умер незадолго до этого от заражения крови [6, с. 118].

<sup>13</sup> ГАСПИТО. Ф. 9019. Оп. 1. Д. 184. Л. 6.

<sup>14</sup> ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 1050. Л. 44.

### Список литературы

1. *Комягин А.Ф.* Каменный мост. Саратов: Ареал, 1995. 145 с.
2. *Гарри А.Н.* Тамбовский рейд. М.: Детиздат, 1938. 37 с.
3. *Юдин Б.И.* Село Хитрово – страницы истории. Тамбов: Пролетарский светоч, 2003. 112 с.
4. *Алленов А.Н.* Власть и церковь. Тамбовская епархия в 1917–1927 гг. Тамбов: Юнис, 2005. 228 с.
5. *Самошкин В.В.* Хроника Антоновского восстания. Борисоглебск: Кристина и К°, 2003. 208 с.
6. *Юдин Б.И.* Новая Старая Ляда. Тамбов: Пролетарский светоч, 2004. 290 с.
7. *Борисов П.А.* Черным летом. М.: Политиздат, 1965. 60 с.
8. *Литовский А.Н.* Ночной штурм // Крестьянский фронт 1918–1922 гг.: сб. ст. и материалов. М.: АИРО-XXI. 2013. С. 350-358.
9. *Муравьев Е.* Полтора месяца в штабе антоновцев // Воронежские чекисты рассказывают. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1976. С. 42-62.
10. *Зайцева М.Ю.* За оружием! Неудавшаяся экспедиция и удачная провокация // «Атаманщина» и «партизанщина» в Гражданской войне: идеология, военное участие, кадры: сб. ст. и материалов. М.: АИРО-XXI. 2015. С. 519-532.

### References

1. *Komyagin A.F.* *Kamennyy most* [Stone Bridge]. Saratov, Areal Publ., 1995, 145 p. (In Russian).
2. *Garri A.N.* *Tambovskiy reydy* [Tambov Raid]. Moscow, Detizdat Publ., 1938, 37 p. (In Russian).
3. *Yudin B.I.* *Selo Khitrovo – stranitsy istorii* [Village Khitrovo – Pages of History]. Tambov, Proletarskiy svetoch Publ., 2003, 112 p. (In Russian).
4. *Allenov A.N.* *Vlast' i tserkov'. Tambovskaya eparkhiya v 1917–1927 gg.* [Power and the Church. Tambov Eparchy in 1917–1927]. Tambov, Yunis Publ., 2005, 228 p. (In Russian).
5. *Samoshkin V.V.* *Khronika Antonovskogo vosstaniya* [Chronicle of the Antonov Rebellion]. Borisoglebsk, Kristina i K° Publ., 2003, 208 p. (In Russian).
6. *Yudin B.I.* *Novaya Staraya Lyada* [New Staraya Lyada]. Tambov, Proletarskiy svetoch Publ., 2004, 290 p. (In Russian).
7. *Borisov P.A.* *Chernym letom* [In Black Summer]. Moscow, Politizdat Publ., 1965, 60 p. (In Russian).
8. *Litovskiy A.N.* *Nochnoy shturm* [Night assault]. *Krest'yanskiy front 1918–1922 gg.* [Peasant Front 1918–1922]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2013, pp. 350-358. (In Russian).
9. *Muravyev E.* *Poltora mesyatsa v shtabe antonovtsev* [A month and a half at the headquarters of the Antonovites]. *Voronezhskiy chekisty rasskazyvayut* [Voronezh Chekists Tell]. Voronezh, Central Black Earth Book Publ., 1976, pp. 42-62. (In Russian).
10. *Zaytseva M.Y.* *Za oruzhiyem! Neudavshayasya ekspeditsiya i udachnaya provokatsiya* [For arms! Failed expedition and successful provocation]. *«Atamanshchina» i «partizanshchina» v Grazhdanskoy voyne: ideologiya, voyennoye uchastie, kadry* [“Atamanschina” and “Partisanship” in the Civil War: Ideology, Military Participation, Personnel]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2015, pp. 519-532. (In Russian).

### Информация об авторе

**Подлеснов Владимир Ильич**, аспирант, кафедра истории и философии. Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: [wpsc1990@gmail.com](mailto:wpsc1990@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7455-4477>

Поступила в редакцию 20.08.2020 г.

Поступила после рецензирования 25.09.2020 г.

Принята к публикации 20.10.2020 г.

### Information about the author

**Vladimir I. Podlesnov**, Post-Graduate Student, History and Philosophy Department. Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation. E-mail: [wpsc1990@gmail.com](mailto:wpsc1990@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7455-4477>

Received 20 August 2020

Reviewed 25 September 2020

Accepted for press 20 October 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-234-244  
УДК 94(47+57)

## **Офицеры Русской императорской армии в составе противоборствующих сторон Тамбовского восстания 1920–1921 гг.**

**Владимир Валерьевич КАНИЩЕВ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33  
E-mail: kan-vladimir-tamb@yandex.ru

## **Officers of the Russian Imperial army as part of the confrontation sides of the Tambov rebellion of 1920–1921**

**Vladimir V. KANISHCHEV**

Derzhavin Tambov State University  
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation  
E-mail: kan-vladimir-tamb@yandex.ru

**Аннотация.** Рассмотрен новый аспект в целом хорошо изученной темы, связанный с объективными обстоятельствами и субъективными мотивами выбора жизненной позиции в Гражданской войне: вступление бывших офицеров Русской императорской армии в ряды советских, либо повстанческих вооруженных сил. В первую очередь выявлялись противоречия информации о предреволюционной и послереволюционной военной службе избранного круга лиц. С достаточной степенью точности установлены 16 бывших офицеров, ставших в 1920–1921 гг. руководителями подавления «антоновщины» и по максимальному счету 23 повстанческих командира из рядов офицеров «старой» армии. Установлены различия в социально-профессиональном облике командного состава противоборствующих сторон. Среди советских командиров преобладали кадровые офицеры из разных сословий, в том числе 5 крестьян (только 1 – русский), нетамбовского происхождения, попавшие в регион не ранее 1917 г. Напротив, среди повстанческих военных предводителей все, кроме одного помещика, происходили из крестьянского сословия (только 3 были не из Тамбовской губернии). Однако преданность некоторых повстанческих командиров из бывших офицеров своему политическому руководству была невысокой. Поэтому в исследовании специально проанализирована «психология предательства» таких людей, которые перешли на сторону советских войск. Военные руководители подавления Тамбовского восстания – выходцы из офицерской среды совершили выбор в пользу советской власти в 1917–1918 гг. и к 1920 г. неоднократно проявили преданность «рабочее – крестьянскому государству». Однако это государство до поры до времени признавало преданность в принципе чуждых ей «золотопогонников». В 1930-е гг. почти все офицеры – участники подавления Тамбовского восстания стали жертвами политических репрессий.

**Ключевые слова:** Гражданская война; Тамбовское восстание; офицеры; красные командиры; предводители повстанческих отрядов

**Для цитирования:** Канищев Вл.В. Офицеры Русской императорской армии в составе противоборствующих сторон Тамбовского восстания 1920–1921 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 234–244. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-234-244

**Abstract.** We consider a new aspect of the well-studied theme, related to objective circumstances and subjective motives for choosing a life position in the Civil war: the entry of former officers of the Russian Imperial army into the ranks of the Soviet or rebel armed forces. First of all, contradictions in information about the pre-revolutionary and post-revolutionary military service of a selected circle of persons are revealed. With a sufficient degree of accuracy, 16 former officers who became the leaders of the suppression of the “Antonovshchina” in 1920–1921 and a maximum of

23 rebel commanders from the ranks of officers of the “old” army are identified. Differences of the social and professional image of the commanders of the opposing sides are established. Among the Soviet commanders, career officers from different classes prevailed, including 5 peasants (only 1 – Russian), of non-Tambov origin, who entered the region no earlier than 1917. On the contrary, among the rebel military leaders, all, except for one tradesman, came from the peasant class (only 3 were not from the Tambov Governorate). However, the loyalty of some former rebel commanders to their political leadership was low. Therefore, the study specially analyzes the “psychology of betrayal” of such people who went over to the side of the Soviet troops. The military leaders of the suppression of the Tambov rebellion, who came from the officer environment, made a choice in favor of Soviet power in 1917–1918 and by 1920 they repeatedly showed loyalty to the “workers’ and peasants’ state”. However, for the time being, this state recognized the devotion of, in principle, alien to it “gold-chasers”. In the 1930s almost all officers who took part in the suppression of the Tambov rebellion became victims of political repression.

**Keywords:** Civil war; Tambov rebellion; officers; commanders of the red; leaders of the rebel groups

**For citation:** Kanishchev V.I. Ofitsery Russkoy imperatorskoy armii v sostave protivoborstvuyushchikh storon Tambovskogo vosstaniya 1920–1921 gg. [Officers of the Russian Imperial army as part of the confrontation sides of the Tambov rebellion of 1920–1921]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 234–244. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-234-244 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Конечно, участие бывших офицеров «царской» армии в восстании тамбовских крестьян («антоновщине») на обеих противоборствующих сторонах – изначально известный факт. Но конкретно-исторически тема специально не изучалась. Между тем при оценках печальных итогов братоубийственной войны столетней давности важно понять, почему и как офицеры Российской императорской армии в ходе этого противоборства оказались в разных лагерях.

В свое время мы взглянули на проблему в широком контексте выбора людьми революционного времени жизненного пути (типа поведения) при наличии в обществе различных альтернатив [1].

В данном исследовании мы ставим вопрос уже и конкретнее: насколько командиры Красной армии и повстанческих отрядов были свободны в своем выборе в 1920–1921 гг., когда они уже определились в своем отношении к советской власти.

Основным источником исследования послужили обширные материалы сборника документов о Тамбовском восстании 1920–1921 гг. Также использованы появившиеся в публикациях последующих лет документальные факты как о вожаках крестьянских отрядов, так и красных командирах-офицерах, участниках подавления восстания. Справочно-библиографические данные из-

влекались из нескольких энциклопедий, интернет-ресурсов<sup>1</sup> [2].

В новейших публикациях исследователей Тамбовского восстания было представлено немало ранее неизвестных фактов о наших «фигурантах». Некоторые авторы попытались ответить на вопрос о мотивах вступления в вооруженную борьбу красных и повстанческих командиров, включая бывших профессиональных офицеров «старой» армии [3–5].

Все известные и вновь выявленные факты требуют тщательного источниковедческого анализа с учетом сложного боевого времени, его политизированности и заидеологизированности.

Уже в источниках времени самого восстания участие офицеров отразилось как заметное явление. При этом в документах обеих сторон проявлялась явная идеологическая предвзятость.

В советских политизированных документах было заметно недоверие к так называемым военспецам. Типичный рьяный политработник, председатель инспекторской комиссии ПУРа по инспектированию политорганов Тамбовской губернии по борьбе с

<sup>1</sup> Гражданская война и военная интервенция в СССР. Энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1983. 704 с.; Советская военная энциклопедия: в 8 т. М.: Воениздат, 1977. Т. 4. 764 с.; Большая советская энциклопедия: в 30 т. М.: Сов. энцикл., 1969–1978; URL: <http://wikipedia.org> (дата обращения: 04.07.2020); URL: <https://www.ria1914.info> (дата обращения: 03.07.2020).

бандитизмом Черных, докладывая в Политическое управление Реввоенсовета, в июне 1921 г. отмечал: «Высший комсостав состоял в большинстве из бывших царских офицеров, и только с прибытием нового комвойсками т. Тухачевского, которым были привезены несколько человек красных генштабистов, которые были влиты по частям, после чего чувствуется оживление». Приведя примеры недостатков и злоупотреблений комсостава войск Тамбовской губернии, докладчик заключал: «Все это заставляет понимать о необходимости [иметь] при наших партийных военспехах, в особенности в Тамбовской губернии, твердых и тактичных комиссаров» [2, с. 408].

Резко отрицательно и явно надуманно авторы советских документов оценивали участие белого офицерства и в повстанческом движении. Уже в самом начале восстания секретарь Тамбовского губкома РКП(б), член губисполкома Н.Я. Райвид назвал его руководителями укрывавшихся от мобилизации бывших офицеров. При этом он прямо называл их белыми офицерами (впоследствии ни одного факта участия в восстании офицеров белогвардейских войск не было установлено) [2, с. 167].

В некоторых документах сентября 1920 г. даже А.С. Антонова, вообще не служившего в армии, некоторые советские деятели относили к бывшим офицерам (не могло быть восстания без них!) [2, с. 182].

Неточности приведенных высказываний советских деятелей о командирах повстанцев относились к первым неделям восстания, когда и местное, и московское начальство еще не обладали точной информацией о составе повстанческих войск. Но и в конце восстания, летом 1921 г., политработники Красной армии продолжали утверждать, что командный состав повстанческих войск «в значительной мере состоит из офицеров» [2, с. 518].

Конечно, в этих словах можно увидеть стремление представителей Советского государства как бы оправдать длительный характер борьбы с повстанцами. Но и при объективном сугубо логическом подходе реально утверждение о том, что «крепкая» военная организованность партизанских отрядов Тамбовского края была действительно обеспечена офицерами «старой» армии. Поскольку повстанческие полки по обычным воен-

ным меркам реально были батальонами, ими успешно могли руководить поручики и прапорщики, имевшие командирский опыт Первой мировой войны.

Помимо идеологической предвзятости, существенной проблемой является недостаточная полнота и четкость информации источников. Даже относительно красных командиров, чьи биографии вроде бы подробно описаны, нет полной ясности. Так, по опубликованным и даже военно-архивным документам не удалось выяснить точные данные о месте службы в «старой» армии штабс-капитана В.И. Благонадеждина. В его советских биографиях есть упоминания об избрании в 1917 г. комиссаром 204 запасного пехотного полка в Тамбове, а в документах военно-исторического архива в начале 1917 г. он числился офицером 70 пехотного полка. В силу этих противоречий у нас нет точных данных о том моменте, когда и где этот офицер сделал свой выбор в пользу революции и партии большевиков<sup>2</sup>.

Пока не удалось найти более-менее подробные данные об офицерской службе одного из будущих командующих войсками Тамбовской губернии поручика А.В. Павлова весной 1917 г. Известно только, что весной 1917 г. он был избран членом полкового комитета 74 пехотного полка.

С точки зрения нашей темы приходится учитывать, что такие неполные, а то и нечеткие сведения об офицерских биографиях красных командиров не позволяют точно выяснить мотивацию выбора этими офицерами революционного пути в жизни.

В документах отложились и легендарные сведения о красных командирах. Так, в протоколе совместного заседания представителей губкома СТК, командного и политического состава повстанцев 15 января 1921 г. изложен доклад некоего Подследникова о прибытии в Тамбовскую губернию для подавления восстания советских войск под ко-

<sup>2</sup> ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-9248, Оп. 1. Д. 67; РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. Печатные издания. Оп. Печатные издания. Д. Высочайшие приказы о чинах военных за январь 1917 г. Документ. Его Императорское Величество, в присутствии своем в Царском Селе, января 20-го дня 1917 года, соизволил отдать следующий приказ, Автор: Его Императорское Величество, 1917-01-20.

мандою бывшего генерала Дмитриева. Советские документы такого генерала не упоминают [2, с. 241].

Значительно больше неточностей содержится в документах, упоминающих командиров партизанских частей.

В источниковедческой статье В.В. Канищева о возможностях изучения чекистских документов о вожаках крестьянских протестных выступлений показано, что даже в общероссийском сборнике документов «Советская деревня глазами ВЧК–ОГПУ–НКВД. 1918–1939 гг.» более-менее четко можно определить участие в этих выступлениях не более 10 бывших офицеров [6].

Наиболее ярким примером «запутанной» биографии служит информация о некоем полковнике Богуславском, фамилия и звания которого в разных источниках назывались неодинаково, что порой вызывает сомнение, идет ли речь об одном. На реальность больше похожа справка, подготовленная М.Ю. Зайцевой, установившей происхождение и военную карьеру Александра Васильевича Чекалова (такова была настоящая фамилия Богуславского), который вовсе являлся не дворянином, а мещанином города Рыбинска Ярославской губернии, а в русской армии был всего лишь прапорщиком [7, с. 532].

Еще один необычный пример связан с бывшим офицером под псевдонимом «Максимов», в реальности якобы имевшим ФИО Попов Максим Дмитриевич. М.Ю. Зайцева нашла новые документы, подтверждающие эти фамилию, имя, отчество, а также выявила факт о том, что М.Д. Попов в 1916 г. окончил школу прапорщиков [7, с. 532].

Пока сохраняются неясности с точными офицерскими званиями нескольких повстанческих командиров.

В многочисленных публикациях документов и работ исследователей Тамбовского восстания помощник командира Особого партизанского полка П.Т. Эктов числится как штабс-капитан царской армии без четкого указания на принадлежность к кадровым офицерам. В Именном списке № 329 убитым, раненым и без вести пропавшим нижним чинам от ноября 1914 г. он указан как раненый подпрапорщик<sup>3</sup>. Такое звание было редким

для кадровых офицеров, которые обычно выпускались из военного училища в чине подпоручика или поручика. Конечно, можно теоретически представить, что последующие военные годы П.Т. Эктов дослужился до штабс-капитана. Ведь сумел проделать такой путь также офицер «военного времени» Н.М. Изофатенко.

Один из руководителей Главного оперативного штаба И.А. Губарев в разных источниках назывался то поручиком, то прапорщиком.

Командующий 1-й партизанской армией (с весны 1921 г.) И.М. Кузнецов в документах представлен либо прапорщиком, либо подпрапорщиком.

Еще противоречивей выглядит информация о Т.С. Гаврикове. В опубликованных документах он везде числится прапорщиком. А в полковых документах военно-исторического архива вплоть до 1916 г. он записан как старший унтер-офицер.

М.Ю. Зайцева уточнила фамилию поручика Д.П. Венедиктова (в сборнике документов «Антоновщина» проходил как Бенедиктов). Наиболее ценным уточнением в новой биографической справке является факт службы бывшего поручика в 1917 г. милиционером 1-й административной части города Тамбова [7, с. 212], где в то же время служил А.С. Антонов. Это еще одно подтверждение того, что главный руководитель Тамбовского восстания по возможности собирал «под свое крыло» бывших соратников. М.Ю. Зайцева выяснила и то, что Д.П. Венедиктов был редким представителем бывших «царских» офицеров, который, попав в 1919 г. в Красную армию (вероятно, по мобилизации), перешел на сторону повстанцев.

Совсем близкими к легендарным выглядят факты из воспоминаний неизвестного участника восстания, опубликованные Д.П. Ивановым. Одной из таких легенд является офицер Мишин, который якобы был направлен А.С. Антоновым в Шацкий и Спасский уезды Тамбовской губернии для распространения восстания. По данным воспоминаниям, опять-таки по заданию А.С. Антонова Мишин нашел в Лебедянском уезде повстанческий отряд во главе с поручиком Петрово-Соловово, сыном Рязанского пред-

<sup>3</sup> Первая мировая война, 1914–1918 гг. URL: <https://1914.svrt.ru/index.php?surname=Эктов&name=Па>

[вел+Тимофеевич&place=#report](#) (дата обращения: 06.07.2020).

водителя дворянства Б.М. Петрово-Соловово. В отряде было несколько бывших офицеров. Одного из них, капитана Егорова, А.С. Антонов отправил в рассказовский отряд Желтова помощником командира. По словам мемуариста, Егоров совершил предательство и выдал своего командира советским войскам. После этого предательства А.С. Антонов якобы издал приказ расстрелять бывших офицеров, за исключением тех, кто примкнул к нему еще в 1918 г. В числе расстрелянных был и поручик Петрово-Соловово [8, с. 382-387, 401, 413].

Мемуарист был не совсем прав. В окружении А.С. Антонова в период восстания оставалось немало «старых» офицеров, которые примкнули к его движению в 1920–1921 гг.

Непонятной и неопределенной была смутно отразившаяся в документах судьба двух офицеров, якобы оказавшихся в рядах повстанцев.

Так, в январе 1921 г. Больше-Лозовский райком СТК, согласно предписаниям штаба 1-й партизанской армии о мобилизации бывших офицеров, проживающих в указанном селе, сообщал о том, что в штаб был направлен проживавший в селе поручик пехоты А.А. Светозаров, беспартийный, сочувствующий нынешнему «освободительному движению» [2, с. 451]. Никаких фактов его участия в восстании мы не установили.

Руководитель тамбовских большевиков Б.А. Васильев в декабре 1921 г. рассказал о неких документах насчет совещания СТК в Рассказове, в котором принимал участие некий бывший полковник «старой» армии. Большевикскому деятелю представилось любопытным, что на совещании обсуждался вопрос о лозунге Учредительного собрания. Еще более любопытным Б.А. Васильеву показалось то, что против этого лозунга возражал полковник, который якобы говорил, «что, если будете выдвигать сейчас такие лозунги, вас примут за монархистов, а монархистов народ не любит. Нужно выдвигать что-нибудь народное, что-нибудь насчет земли и свободы». Удивляет, что Б.А. Васильев не поставил вопрос о принятии этого полковника в ряды РКП(б) [2, с. 563].

Если говорить серьезно, вряд ли это совершенно неопределенного человека можно отнести к прямым участникам восстания. Но мы включили его, как и поручика Светозаро-

ва, в предельно максимальные данные об офицерах – участниках восстания.

Всего в изученных источниках с разной степенью четкости выявлено 16 бывших офицеров Императорской армии – красных командиров и 23 командира подразделений партизанских армий. Конечно, нужно учитывать, что количественные данные, которые мы вычислили на основе широкого комплекса источников, все равно неполны. Ученные нами командиры советских частей – это те, кто, скажем так, были на виду. Вполне вероятно, что некоторые бывшие офицеры, занимавшие должности ниже командиров полков или «рядовые» посты в советских штабах и партизанских отрядах, просто не попали в документы, отобранные для сборника об «антоновщине» и в другие публикации.

Несмотря на некоторые противоречия источников, мы можем оценить многие характерные стороны военных биографий изученной группы офицеров.

Среди красных командиров войск Тамбовской губернии, непосредственных организаторов подавления крестьянского восстания с известными биографиями, преобладали сравнительно молодые люди (до 30 лет и немного больше), начавшие офицерскую карьеру накануне или в годы Первой мировой войны и до 1917 г. имевшие невысокие воинские чины.

Давно существует мнение о том, что такие молодые офицеры готовы были вступить в Красную армию и поддержать советскую власть в надежде сделать быструю карьеру, маловероятную в «белой армии», куда устремилось большинство офицеров царской армии, более опытных и, скажем так, статусных. Мы уже рассуждали о том, что искренность советских военспецов проверить трудно, но чисто логически допустимо утверждать о том, что люди, не стремившиеся старательно служить советскому государству, не могли занять высокие военные посты в Красной армии.

Так, капитан К.В. Бриммер в 1917 г. всего лишь командовал батальоном, в 1918 г. вступил в Красную армию, а к лету 1920 г. стал уже командиром коммунистического полка.

Штабс-капитан Ю.Ю. Аплот в 1917 г. был начальником нестроевой команды полка, а летом 1918 г. – уже начальником штаба од-

ной из советских армий, в 1920 г. являлся командующим войсками ВОХР Орловского военного округа.

Другой штабс-капитан М.К. Левандовский, окончивший военное училище незадолго до Первой мировой войны, к 1917 г. дошел до начальника отделения броневое автомобильного дивизиона. После участия в подавлении «корниловщины» он стал командиром дивизиона, весной 1918 г. выступил организатором Красной армии, к лету 1920 г. дослужился до должности командующего 9-й советской армией.

Поручик А.В. Павлов в Первую мировую окончил школу прапорщиков, весной 1917 г. был избран членом полкового комитета, в начале 1918 г. уже являлся членом ревкома 7-й армии, летом 1920 г. командовал советской 10-й армией.

Поручик М.Н. Тухачевский окончил военное училище летом 1914 г., в конце 1917 г. являлся командиром роты Семеновского полка, летом 1918 г. стал командующим 1-й советской армией Восточного фронта, в 1920 г. командовал поочередно советскими войсками 2-х фронтов.

Подпоручик И.П. Уборевич выпустился из военного училища в годы Первой мировой войны, в конце ее состоял младшим офицером 15-го тяжелого артдивизиона, а в 1918 г. являлся командиром дивизии, в 1920 г. командовал несколькими советскими армиями.

И.Ф. Федько был прапорщиком «военного времени», в 1917 г., избран солдатами командиром батальона, в 1918 г. уже командовал полком, а к 1920 г. – дивизией.

К 1920 г. почти все эти красные командиры проявили особый героизм в защите советской власти, получили как минимум один орден Красного Знамени, высшую военную награду Советского государства.

При этом у многих людей этой группы выбор в пользу Красной армии был не только профессионально-карьерным, но и идейно-политическим. В.И. Благоннадеждин, А.В. Павлов, И.П. Уборевич, И.Ф. Федько вступили в РСДРП(б) еще до Октябрьской революции, Ю.Ю. Аплук, М.Н. Тухачевский стали членами РКП(б) в 1918 г. Необычным был политический путь М.К. Левандовского, который в 1918 г. вступил в партию эсеров-максималистов, а в 1920 г. перешел в ряды больше-

виков. К.В. Бриммер не случайно стал командиром коммунистического полка.

Конечно, всех этих людей вряд ли можно отнести к типу убежденных революционеров. Но все-таки вступление в правящую партию, власть которой им же и приходилось защищать непосредственным участием в боевых действиях, сложно признать примитивно карьерным шагом.

Единственным «твердым» идейным выходцем из среды офицеров Императорской армии был председатель Полномочной комиссии ВЦИК по борьбе с бандитизмом в Тамбовской губернии В.А. Антонов-Овсеенко, который окончил военное училище со званием поручика в начале XX века, но «ушел в революцию» еще до 1905 г.

Нетипичным в группе советских военспецов, направленных в Тамбовскую губернию, оказался бывший полковник Императорской армии Н.Е. Какурин. В 1917 г. он командовал полком. В 1918 г. вступил в армию Украинской Народной республики, затем служил в Галицийской армии, которая перешла на сторону РККА. Весной 1920 г. был арестован «за службу в украинской и галицкой армиях», но вскоре освобожден, вступил в Красную армию, был назначен начальником штаба 8-й стрелковой дивизии, участвовал в неудачном походе Красной армии на Варшаву<sup>4</sup>.

В такой ситуации нужно было доказывать преданность Советскому государству. Можно считать, что во время подавления «антоновщины» он сумел проявить такую преданность. В мае–августе 1921 г. Н.Е. Какурин являлся начальником штаба войск Тамбовской губернии, одновременно командовал сводной кавалерийской группы. За бои в Тамбовской губернии был награжден орденом Красного Знамени.

К числу «опосредованных» участников подавления Тамбовского восстания – бывших офицеров мы отнесли 6 руководителей центральных советских военных учреждений, которые вели борьбу с «бандитизмом» и чьи имена зафиксированы в документах с решениями о подавлении повстанческого движения тамбовских крестьян.

<sup>4</sup> Офицеры Русской императорской армии. URL: [https://www.ria1914.info/index.php/Какурин\\_Николай\\_Евгеньевич](https://www.ria1914.info/index.php/Какурин_Николай_Евгеньевич); [http://wikipedia.org/wiki/Какурин,\\_Николай\\_Евгеньевич](http://wikipedia.org/wiki/Какурин,_Николай_Евгеньевич) (дата обращения: 04.07.2020).

Большая часть из них была носителями высоких чинов в «старой» армии и крупных должностей в советском военном аппарате:

Лебедев П.П., генерал-майор русской армии, в 1919–1921 гг. – начальник Полевого штаба РВС, начальник штаба Красной армии, участник разработки и проведения многих крупных операций Красной армии, в том числе по ликвидации крестьянского восстания в Тамбовской губернии;

Каменев С.С., полковник русской армии, в 1919–1924 гг. – Главнокомандующий Вооруженными силами Советской Республики, член комиссии по борьбе с бандитизмом при РВСР;

Шапошников Б.М., полковник русской армии, с 1919 г. – на руководящих штабных должностях в Красной армии, в 1921 г. – заместитель начальника штаба РККА, член комиссии по борьбе с бандитизмом при РВСР;

Гиттис В.М., полковник русской армии, в 1921 г. – член комиссии по борьбе с бандитизмом при РВСР.

Несколько нетипичными для этой группы советских военных руководители были «офицеры военного времени» – поручики В.В. Ульрих и В.С. Корнев. Они заслужили свои посты идейно-политической преданностью большевикам.

В.В. Ульрих, который происходил из семьи революционера и сам вступил в РСДРП в 1910 г., в Советской России стал членом РВС, а в 1921 г. – одним из руководителей реввоен трибунала, в том числе организатором работы военного трибунала в Тамбовской губернии по преследованию участников крестьянского восстания.

В.С. Корнев стал членом партии большевиков в 1917 г., избирался председателем дивизионного солдатского комитета, членом ВРК Румынского фронта, за революционную деятельность арестовывался военными властями. В 1918–1919 гг. состоял на руководящих партийно-советских должностях в Рязанской губернии, был создателем Рязанской пехотной дивизии из коммунистов, комсомольцев, «передовых» рабочих и крестьян. В 1920–1921 гг. являлся начальником войск ВОХР (затем войск внутренней службы), начальником штаба войск ВЧК, начальником рабоче-крестьянской милиции Советской Республики, был одним из главных органи-

заторов подавления крестьянского восстания в Тамбовской губернии.

Для понимания мотивов «рьяного» участия бывших офицеров в подавлении Тамбовского восстания 1920–1921 гг., помимо уже указанного, считаем важным рассмотреть их социальное происхождение.

По сословному происхождению 8 из них были дворянами, 1 – мещанином, 1 – казаком, 5 – крестьянами, В.И. Благонадеждин предположительно происходил из среды духовенства. У А.В. Павлова известны только родительская и собственная профессии: отец был служащим, сам он до Первой мировой войны служил агрономом. При этом среди офицеров, происходивших из крестьянской среды, 1 был украинцем, 1 – латышом, 1 – литовцем, 1 – поляком. Русским, рязанским крестьянином по происхождению был только В.С. Корнев. Но и он, как и все остальные «номинальные» крестьяне – будущие красные командиры, в детстве и юности оторвались от деревенской среды, стали учиться или работать в городах.

Рязанские историки П.В. Акульшин и А.С. Соколов в поисках ответа на вопрос об активности в подавлении восстания тамбовских крестьян 1920–1921 гг. В.С. Корнева посчитали, что, как образованный человек, он слился с советской элитой, стал беспощаден к любым ее врагам [3].

Добавим от себя более жесткое суждение: В.С. Корнев оторвался от крестьянской среды еще в дореволюционный период, а в 1918 г. сделал выбор в пользу служения «диктатуре пролетариата».

Все офицеры из дворян и других некрестьянских слоев общества родились в городах или уехали из родовых имений в раннем возрасте.

Достаточно уверенно можно заявлять, что весь изученный круг лиц был далек от крестьянских интересов и вряд ли испытывал какие-то особые угрызения совести, участвуя в подавлении восстаний крестьян Тамбовской и других губерний.

Помимо указанных выше 9 бывших офицеров – вожаков повстанческих отрядов с неточными сведениями об офицерских званиях (включая легендарных), на основе выявленных на данный момент документов можно точно назвать бывшие офицерские чины таких руководителей Тамбовского вос-

стания, как штабс-капитана Н.М. Изюфатенко, поручиков В.Н. Великого, И.К. Уварова, подпоручиков П.А. Ананьева, М.С. Колчева, П.Н. Токмакова, Н.А. Цветкова, прапорщиков Г.Ф. Кулакова, Г.В. Крутских, А.И. Толочанова, Ф.П. Тюкова, подпрапорщика М.В. Гриднева.

Даже максимальные данные о числе офицеров – участников Тамбовского восстания с учетом легендарных и неопределенных людей (напомним – 25 человек) «не дотягивают» до фантазий Б.В. Сенникова, который, ссылаясь на никем не виданный личный архив, писал о «совещании ста» в Борисоглебском уезде в июне 1920 г. с участием 33 офицеров [9, с. 66-67]. А мы сошлемся на В.Ж. Цветкова, который высказывался за осторожное отношение к подобным данным, не подтвержденным другими источниками [10, с. 104].

Практически все эти повстанческие командиры были офицерами военного времени. Очевидно, что с точки зрения военного образования и боевого опыта, офицеры в рядах повстанцев существенно уступали красным командирам – руководителям подавления восстания. Это наблюдение в очередной раз подтверждает мнение многих историков Тамбовского восстания о том, что главной причиной его поражения было не изменение политики советской власти, а военно-техническое превосходство Красной армии. Особенно сказывался недостаток кавалерийских командиров [11, с. 360].

Но у повстанческих офицеров было свое преимущество: среди известных по сословию почти все они были крестьянами (один был мещанином), и большинство – из Тамбовской губернии. Трое офицеров из крестьян были родом из других краев: Н.М. Изюфатенко – из Витебской губернии, М.Д. Попов – из Вологодской, М.В. Гриднев – из Воронежской. Другими словами, даже попавшие случайно в Тамбовскую губернию в условиях выбора во время Гражданской войны присоединились к «братьям по классу».

Существенным отличием двух изученных «когорт» бывших офицеров является их разная роль в командовании противоборствующими войсками.

Как мы уже отмечали, почти все московские и тамбовские высшие руководители подавлением восстания, включая давно «граж-

данского» В.А. Антонова-Овсенко, были кадровыми офицерами Русской императорской армии.

Как отмечал А.Н. Литовский, бывшие военные – командиры повстанческих отрядов редко принимали главное участие в гражданско-политических органах восстания [4, с. 55]. За «спиной атамана» А.С. Антонова, как показал Д.П. Иванов, не было ни одного бывшего офицера [12]. Другими словами, оказавшиеся среди повстанцев офицеры «старой» армии, судя по всему, только выполняли решения политического руководства восстанием либо действовали партизанско-анархистскими методами, не свойственными кадровым офицерам.

Очень интересны рассуждения А.Н. Литовского относительно мотивов вступления в протестное движение повстанческих лидеров среднего и нижнего звена.

Особенно важно из того, что выявил исследователь, это наличие фактов досоветской крестьянской революционности и принадлежности к эсерам-максималистам двух будущих повстанческих вожakov И.М. Кузнецова и И. Уварова, которые во время мировой войны стали офицерами. Именно такую «преданность идее» ценил А.С. Антонов. А.Н. Литовский также выделил группу повстанческих командиров, которые не смогли приспособиться к новой жизни, а также тех, кто оказался в рядах повстанцев ситуативно [4, с. 55-56]. Мы бы добавили, что это были типичные проявления маргинализма революционного времени, часто порождающего агрессивное поведение.

Согласимся с наблюдением А.Н. Литовского о том, что повстанческая активность средних и низовых командиров была неустойчивой. Некоторые из них были склонны к сотрудничеству с советской властью. Мы уже приводили примеры предательства бывшими офицерами своих повстанческих вожakov. Прочитируем удачное выражение А.Н. Литовского о том, что такие повстанческие руководители при появлении возможности «пришли к сотрудничеству с коммунистической властью, спасая свои жизни и жизни своих родных, почти всегда называя одну и ту же причину их участия в мятеже – насильственное принуждение» [4, с. 56].

Наиболее ярко и печально «психология предательства» проявилась в поведении по-

мощника командира особого партизанского полка П.Т. Эктова, который согласился участвовать в чекистской операции по ликвидации «банды» И.С. Матюхина, якобы ради спасения семьи. Этот поступок получил широкое освещение в исторической, художественной и мемуарной литературе.

У А.И. Солженицына в рассказе «Эго» П.Т. Эктов – «не ярый вдохновитель бандитов», а такая же, в сущности, жертва Гражданской войны, как и преданные им матюхинцы [13].

Историк Б.В. Соколов называл предательство П.Т. Эктова трагическим выбором Гражданской войны – или жертвовать жизнью не только своей, но и своей семьи, или предать товарищей по борьбе [14, с. 82].

Мемуарист П.А. Борисов, участник подавления Тамбовского восстания, поддерживая версию о спасении семьи, также предполагает, что на П.Т. Эктова во время «поездки за оружием» могла подействовать обстановка в Москве, прочность советской власти [15].

Вероятно, поэтому лидер восстания тамбовских крестьян доверял только тем, кто прошел с ним сравнительно длинный путь

борьбы как минимум с 1918 г. Но в поиске особой преданности оказалась одна из слабостей повстанческого политического руководства. А.С. Антонов и его ближайшее окружение не учли сиюминутности, неустойчивости протестной активности крестьян, в том числе военных командиров.

Красные командиры из бывших офицеров, которые руководили подавлением «антоновщины», проявили безоговорочную преданность советской власти. И рабоче-крестьянская власть в тот период орденами и должностями оценила эту преданность. Однако в 1930-е гг. офицерское, «золотопогонное» прошлое ликвидаторов Тамбовского восстания в условиях «обострения классовой борьбы» перевесило заслуги в Гражданской войне. Только 2 из 16 руководителей подавления восстания в Тамбовской губернии умерло своей смертью (К.В. Бриммер и В.И. Благоннадеждин). Остальные стали жертвами политических репрессий.

Вынуждены констатировать, что в конечном итоге и повстанческие и советские командиры из офицерской среды оставались «чужими среди своих».

### Список литературы

1. *Канищев В.В.* Типы революционного времени и судьбы офицеров императорской армии в 1917–1920 гг. // Гражданская война в российской истории: взгляд через столетие: материалы Всерос. науч. конф. / под общ. ред. Г.В. Талиной. М.: МПГУ, 2018. С. 123–130.
2. «Антоновщина». Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1920–1921 гг.: Документы, материалы, воспоминания / отв. ред. Л.Г. Протасов. Тамбов: Юлис, 2007. 802 с.
3. *Акулишин П.В., Соколов А.С.* Крестьянский сын против крестьянского восстания: В.С. Корнев (1889–1939) (крестьянство и формирование элиты советского общества) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2 (80). С. 7–10.
4. *Литовский А.Н.* Личности повстанческих командиров среднего и низшего звена: особенности изучения // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2 (80). С. 50–59.
5. *Разиньков М.Е.* Командиры и участники вооруженных формирований Красной армии в борьбе с крестьянским повстанчеством на территории Воронежской и Тамбовской губерний (1918–1921 гг.) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2 (80). С. 89–93.
6. *Канищев В.В.* Информационные возможности для изучения просопографии вожakov крестьянских протестных выступлений конца XIX – первой четверти XX в. // «Атаманщина» и «партизанщина» в Гражданской войне: идеология, военное участие, кадры: сб. ст. и материалов. М.: «АИРО-XXI», 2015. С. 20–30.
7. *Вожак и лидеры Смуты 1918–1922 гг. Биографические материалы* / под ред. А.В. Посадского. М.: «АИРО-XXI», 2017. 592 с.
8. *Иванов П.В.* Взгляд изнутри: воспоминания участника восстания // Красный фронт. 1918–1922: сб. ст. и материалов. М.: «АИРО-XXI», 2013. С. 359–413.
9. *Сенников Б.В.* Тамбовское восстание 1918–1921 гг. и раскрестьянивание России 1929–1939 гг. М.: Посев, 2004. 175 с.

10. Цветков В.Ж. Особенности взаимодействия структур Белого движения и повстанческого движения в Советской России в конце 1919–1922 гг. // Красный фронт. 1918–1922: сб. ст. и материалов. М.: «АИРО-XXI», 2013. С. 99–121.
11. Иванов Д.П. Из окопов Мировой на фронты Гражданской: участие ветеранов 1914–1918 гг. в Тамбовском восстании 1920–1921 гг. // От «германской» к Гражданской: становление корпуса народных вожаков русской смуты: сб. ст. и документов. М.: «АИРО-XXI», 2014. С. 352–362.
12. Иванов Д.П. За спиной атамана: исторические портреты антоновского окружения // «Атаманщина» и «партизанщина» в Гражданской войне: идеология, военное участие, кадры: сб. ст. и материалов. М.: «АИРО-XXI», 2015. С. 465–477.
13. Солженицын А.И. Эго // Новый мир. 1995. С. 12–27.
14. Соколов Б.В. Котовский. М.: Молодая гвардия, 2012. 443 с.
15. Борисов П.А. Черным летом. М.: Политиздат, 1965. 17 с.

## References

1. Kanishchev V.V. Tipy revolyutsionnogo vremeni i sud'by ofitserov imperatorskoy armii v 1917–1920 gg. [Types of the revolutionary time and the fate of officers of the Imperial army in 1917–1920]. *Materialy Vse-rossiyskoy nauchnoy konferentsii «Grazhdanskaya vojna v rossiyskoy istorii: vzglyad cherez stoletie»* [Proceedings of the all-Russian Scientific Conference “Civil War in Russian History: a Look Through the Century”]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., pp. 123–130. (In Russian).
2. Protasov L.G. (executive ed.). «Antonovshchina». *Krest'yanskoye vosstaniye v Tambovskoy gubernii v 1920–1921 gg.: Dokumenty, materialy, vospominaniya* [“Antonovshchina”. Peasant Rebellion in Tambov Governorate in 1920–1921: Documents, Materials, Memoirs]. Tambov, Yulis Publ., 2007, 802 p. (In Russian).
3. Akulshin P.V., Sokolov A.S. Krest'yanskiy syn protiv krest'yanskogo vosstaniya: V.S. Kornev (1889–1939) (krest'yanstvo i formirovaniye elity sovetского obshchestva) [Peasant son against the peasant rebellion: V.S. Kornev (1889–1939) (The peasantry and the formation of the elite of Soviet society)]. *Istoricheskiye, filosofskkiye, 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*, 2017, no. 6-2 (80), pp. 7–10. (In Russian).
4. Litovskiy A.N. Lichnosti povstancheskikh komandirov srednego i nizshego zvena: osobennosti izucheniya [Personalities of middle and lower-level rebel commanders: study features]. *Istoricheskiye, filosofskkiye, 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*, 2017, no. 6-2 (80), pp. 50–59. (In Russian).
5. Razinkov M.E. Komandiry i uchastniki vooruzhennykh formirovaniy Krasnoy armii v bor'be s krest'yanskim povstanchestvom na territorii Voronezhskoy i Tambovskoy guberniy (1918–1921 gg.) [Commanders and participants of armed formations of the red army in the fight against peasant insurgency on the territory of the Voronezh and Tambov Governorates (1918–1921)]. *Istoricheskiye, filosofskkiye, 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*, 2017, no. 6-2 (80), pp. 89–93. (In Russian).
6. Kanishchev V.V. Informatsionnyye vozmozhnosti dlya izucheniya prosopografii vozhakov krest'yanskikh protestnykh vystupleniy kontsa XIX – pervoy chetverti XX v. [Information opportunities for studying the prosopography of the leaders of peasant protest actions of late 19th – first quarter of the 20th century]. «Atamanshchina» i «partizanshchina» v Grazhdanskoy voyne: ideologiya, voyennoye uchastiye, kadry [“Atamanshchina” and “Partizanshchina” in the Civil War: Ideology, Military Participation, Personnel]. Moscow, “АИРО-XXI” Publ., 2015, pp. 20–30. (In Russian).
7. Posadskiy A.V. (ed.). *Vozhaki i lidery Smuty 1918–1922 gg. Biograficheskiye materialy* [Guides and Leaders of the Time of Trouble of 1918–1922. Biographical Materials]. Moscow, “АИРО-XXI” Publ., 2017, 592 p. (In Russian).
8. Ivanov P.V. Vzglyad iznutri: vospominaniya uchastnika vosstaniya [View from within: memories of a participant in the rebellion]. *Krasnyy front. 1918–1922* [Red Front. 1918–1922]. Moscow, “АИРО-XXI” Publ., 2013, pp. 359–413. (In Russian).
9. Sennikov B.V. *Tambovskoye vosstaniye 1918–1921 gg. i raskrest'yanivaniye Rossii 1929–1939 gg.* [Tambov Rebellion of 1918–1921 and Disintegration of the Peasant Class of Russia 1929–1939]. Moscow, Posev Publ., 2004, 175 p. (In Russian).

10. Tsvetkov V.Z. Osobennosti vzaimodeystviya struktur Belogo dvizheniya i povstanchesкого dvizheniya v Sovetskoy Rossii v kontse 1919–1922 gg. [Features of interaction between the structures of the White movement and the rebel movement in Soviet Russia at the end of 1919–1922]. *Krasnyy front. 1918–1922* [Red Front. 1918–1922]. Moscow, “AIRO-XXI” Publ., 2013, pp. 99–121. (In Russian).
11. Ivanov D.P. Iz okopov Mirovoy na fronty Grazhdanskoy: uchastiye veteranov 1914–1918 gg. v Tambovskom vosstanii 1920–1921 gg. [From the trenches of the World to the Civil war fronts: participation of veterans of 1914–1918 in the Tambov rebellion f 1920–1921]. *Ot «germanskoy» k Grazhdanskoy: stanovleniye korpusa narodnykh vozhakov russkoy smuty* [From the “German” to the Civil War: the Formation of the Corps of People’s Leaders of the Russian Time of Troubles]. Moscow, “AIRO-XXI” Publ., 2014, pp. 352–362. (In Russian).
12. Ivanov D.P. Za spinoy atamana: istoricheskiye portrety antonovskogo okruzheniya [Behind the ataman: historical portraits of Antonov’s entourage]. «*Atamanshchina*» i «*partizanshchina*» v *Grazhdanskoy voyne: ideologiya, voyennoye uchastiye, kadry* [“Atamanshchina” and “Partizanshchina” in the Civil War: Ideology, Military Participation, Personnel]. Moscow, “AIRO-XXI” Publ., 2015, pp. 465–477. (In Russian).
13. Solzhenitsyn A.I. Ego [Ego]. *Novyy mir* [New World], 1995, pp. 12–27. (In Russian).
14. Sokolov B.V. *Kotovskiy* [Kotovskiy]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 2012, 443 p. (In Russian).
15. Borisov P.A. *Chernym letom* [In Black Summer]. Moscow, Politizdat Publ., 1965, 17 p. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Канищев Владимир Валерьевич**, кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и политологии. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kan-vladimir-tamb@yandex.ru

Поступила в редакцию 07.08.2020 г.  
Поступила после рецензирования 04.09.2020 г.  
Принята к публикации 20.10.2020 г.

#### Information about the author

**Vladimir V. Kanishchev**, Candidate of History, Associate Professor of International Relations and Political Science Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: kan-vladimir-tamb@yandex.ru

Received 7 August 2020  
Reviewed 4 September 2020  
Accepted for press 20 October 2020



