

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



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2024
ТОМ 29
№ 2

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



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

ВЕСТНИК Тамбовского университета

Научно-теоретический
и прикладной журнал

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

2024
Т. 29
№ 2

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» ВАК при Минобрнауки России (К1) (педагогические науки, исторические науки), индексируется РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, SciLIT, CrossRef

Сквозной
номер
выпуска – 209

СОДЕРЖАНИЕ

252 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

255 *Н.В. Медведев*

Философская герменевтика и научно-педагогическая деятельность

269 *Е.А. Alisov, L.S. Podymova, L.N. Makarova*

Taxonomy of purposes, principles, forms, technologies in on-line education: comparative analysis of virtual universities: pedagogical aspects

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

281 *Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина*

Технология организации саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации старшеклассников в психолого-педагогических классах

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

294 *П.В. Сысоев*

Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований

309 *М.Н. Евстигнеев*

Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта

324 *O.V. Shadrina, E.G. Korneeva, N.V. Kabanova*

Using Quizlet and Brain Quiz in ESP virtual classroom at technical university (CEFR level B2/C1)

337 *Н.В. Хаусманн-Ушкова, О.Е. Шульц, Г.М. Первова*

Обеспечение студентов обратной связью в процессе их участия в языковых интернет-проектах

349 *Н.И. Алмазова, Н.А. Леушина*

Формирование умений смыслового чтения иноязычных профессионально ориентированных текстов на основе учета учебных стилей студентов

368 *Т.Г. Бортникова, М.И. Долженкова*

Формирование soft skills студентов образовательного направления «Туризм» в процессе обучения иностранному языку

378 *А.А. Прибыткова, Т.Ю. Тормышова, О.Н. Хаустов*

Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки

- 390 М.В. Гаурилов**
Содержание обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в ходе интегрированного курса
- 403 М.М. Степанова, В.С. Лукьянова**
Обучение переводу с листа студентов направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент»
- 418 М.И. Ивченко**
Ознакомление с фонетической вариативностью английского языка в контексте обучения студентов восприятию аутентичной устной речи
- 428 А.В. Зыкова, Л.А. Нежина**
Типология речевых ошибок носителей языка (на примере французского языка)
- 438 И.Е. Брыксина, А.А. Сидорова**
Спиралевидная процессуальность в обучении будущих лингвистов грамматике французского языка
- 452 А.В. Прохоров**
Профориентационный потенциал элективного языкового курса “Introduction to Media”
- 460 К.А. Аракелян, Г.В. Сороковых**
Технология формирования полилингвальных умений школьников основной общеобразовательной школы в условиях дополнительной модульной общеразвивающей программы «Лингвистический практикум»

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 475 В.М. Жигалов**
Из истории составления чертежей городов Белгородской черты в регионе Днепро-Донского междуречья 1590–1694 гг.
- 492 Р.М. Житин**
Практики землепользования в имениях помещиков в конце XIX – начале XX века
- 502 М.А. Васильченко, Е.И. Демидова, А.М. Захаров**
«Мой доклад будет воспоминанием о том, что очень ярко встает в моей памяти...» (Станислав Чечек и его деятельность в «Обществе участников Волжского движения 1918 года»)
- 512 П.П. Щербинин**
Организация лечения военных инвалидов с психическими заболеваниями в послевоенные годы (1945–1950-е гг.) (на материалах Тамбовской психиатрической больницы)

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 528 В.В. Инкин**
Британское общество в отражении прессы: фашистские настроения среди ветеранов Первой мировой войны в 1930-е гг.
- 541 К.В. Минкова, А.А. Савостьянов**
Внешние связи Баварии

Цель и миссия научного журнала

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Педагогические науки

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

Исторические науки

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

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И.В. Ильина

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

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

Администратор сайта М.С. Пустовалова

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 3 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Тираж 1000 экз. Заказ № 24112

Подписано в печать 22.04.2024. Дата выхода в свет

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 38,0. Усл. печ. л. 36,9.

Свободная цена

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

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

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

Электронная почта: ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <https://vestsutmb.elpub.ru/jour>

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

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

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

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

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. 304 с. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2>



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

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

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

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

16+

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

- 255** *Nikolay N. Medvedev*
Philosophical hermeneutics and scientific and pedagogical activities
- 269** *Evgenii A. Alisov, Ludmila S. Podymova, Lyudmila N. Makarova*
Taxonomy of purposes, principles, forms, technologies in on-line education: comparative analysis of virtual universities: pedagogical aspects

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

- 281** *Natalia V. Garashkina, Anastasia A. Druzhinina*
Technology for organizing self-regulated learning at the stage of early professionalization of high school students in psychological and pedagogical classes

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 294** *Pavel V. Sysoyev*
The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research
- 309** *Maxim N. Evstigneev*
Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies
- 324** *Olesya V. Shadrina, Elena G. Korneeva, Nadezhda V. Kabanova*
Using Quizlet and Brain Quiz in ESP virtual classroom at technical university (CEFR level B2/C1)
- 337** *Nadezhda V. Hausmann-Ushkova, Olga E. Shults, Galina M. Pervova*
Providing students with feedback during online language projects
- 349** *Nadezhda I. Almazova, Nadezhda A. Leushina*
Teaching foreign-language semantic reading of professionally-oriented texts based on students' learning styles
- 368** *Tatyana G. Bortnikova, Marina I. Dolzhenkova*
Soft skills formation in the process of teaching "Tourism" students a foreign language
- 378** *Anna A. Pribytkova, Tatyana Yu. Tormyshova, Oleg N. Khaustov*
The use of the Criterion automated assessment system in teaching students of language specialties to write essays in a foreign language: the results of an experimental test
- 390** *Maxim V. Gavrilov*
The content of teaching law students to compile international legal documents during the integrated course

- 403 Maria M. Stepanova, Valentina S. Lukyanova**
Teaching sight translation to Economics and Management majors
- 418 Maxim I. Ivchenko**
Familiarization with the phonetic diversity of the English language in the context of teaching students' perception of authentic spoken language
- 428 Anastasia V. Zykova, Larisa A. Nezhina**
Typology of speech errors by native speakers (on the example of the French language)
- 438 Iraida E. Bryxina, Anastasia A. Sidorova**
Spiral curriculum in teaching French grammar for future linguists
- 452 Andrey V. Prokhorov**
Career guidance potential of the elective language course "Introduction to Media"
- 460 Kristina A. Arakevlyan, Galina V. Sorokovykh**
Technology of multilingual skills formation of schoolchildren of the basic comprehensive school in the conditions of an additional modular general educational program "Linguistic Workshop"

NATIONAL HISTORY

- 475 Vladimir M. Zhigalov**
From the history of drawing up drawings of the Belgorod region cities in the region of the Dnieper-Don interfluvium 1590–1694
- 492 Ruslan M. Zhitin**
Land use practices in the estates of landlords in the late XIX – early XX century
- 502 Maxim A. Vasilchenko, Elena I. Demidova, Alexander M. Zakharov**
"My report will be a memory of something that stands out very vividly in my memory..." (Stanislav Chechek and his activities in the "Society of Participants of the Volga Movement of 1918")
- 512 Pavel P. Shcherbinin**
Treatment organization of disabled veterans with mental illnesses in the post-war years (1945–1950) (based on the materials of the Tambov Psychiatric Hospital)

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 528 Victor V. Inkin**
British Society in the reflection of the press: fascist sentiments among the World War I veterans in the 1930s
- 541 Kristina V. Minkova, Artem A. Savostyanov**
Bavaria's external relations

Scope and mission

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

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

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

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

EDITOR-IN-CHIEF Dr. habil. (Education), Professor P.V. Sysoyev (Tambov, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

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

Historical Sciences

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

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

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

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

Web-site administrator M.S. Pustovalova

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor), the mass media registration certificate ПИИ no. ФЦ77-70574 of August 3, 2017

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Copies printed 1000. Order no. 24112

Signed for printing 22.04.2024. Release date

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 38,0. Conv. pr. sheet 36,9.

Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University

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

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

E-mail: ilina@tsutmb.ru

Web-site: <https://vestsutmb.elpub.ru/jour>

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

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

Subscription index in the catalogue of LLC "Ural-Press" is 83371

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities, 2024, vol. 29, no. 2, 304 p. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2>



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

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

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

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научная статья

УДК 378+1(091)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>



Философская герменевтика и научно-педагогическая деятельность

Николай Владимирович МЕДВЕДЕВ 

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

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

philosophy.tsu@mail.ru

Актуальность. Поддержание непрерывного, равноправного диалога педагогов с философами является одним из условий достижения главной гуманитарно-образовательной цели – воспитание духовно-нравственной, всесторонне развитой, социально-ответственной личности. Научно-педагогической деятельностью строится на основе некоторой системы философско-мировоззренческих идей, принципов и идеалов, которые обогащают и стимулируют развитие образовательной мысли и практики. В настоящее время в образовательной практике весьма востребован опыт философской герменевтики – одного из направлений западной мысли. Герменевтические теории оказывают влияние на становление и легитимацию особой науки – педагогической герменевтики. Принципы герменевтики все чаще используются в качестве теоретико-методологического базиса для обсуждения и критического осмысления традиционных педагогических проблем, таких как методика обучения и воспитания в области социально-гуманитарных наук, оценка качества образования, содержание и смысл педагогической деятельности. Идеи и положения герменевтики находят отклик в дискуссиях о качественных исследованиях. Герменевтика помогает осмыслить подлинные трудности интерпретации, с которыми сталкивается каждый индивид в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Цель исследования – раскрыть возможности применения опыта философской герменевтики в структуре научно-педагогической деятельности. Для достижения поставленной цели рассмотрены характерные черты и принципы герменевтики как философской традиции, проясняется когнитивный потенциал герменевтического подхода в научно-педагогической практике.

Материалы и методы. Использованы следующие методы и подходы: 1) при помощи сравнительно-исторического метода выявлен процесс становления и развития философской герменевтики, осуществлен анализ ее концептуальной эволюции; 2) фундаментальный метод интерпретации использован для работы с текстами видных представителей философской герменевтики; 3) применение междисциплинарного подхода обусловлено сопряжением в исследовании различных областей знания: философии, педагогики, лингвистики, психологии; 4) на основе системного подхода обеспечено аналитическое описание прикладного аспекта философской герменевтики для педагогики. Историко-философская реконструкция идей и принципов герменевтики осуществлена на основе трудов Ф. Шлейермахера,

В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера. Специфика герменевтической методологии осмыслена на фоне противоположной ей позитивистской методологии.

Результаты исследования. Рассмотрен когнитивный потенциал герменевтического подхода в научно-педагогической практике. Отмечено, что данный подход обеспечивает преподавателя пониманием значения ключевых образовательных терминов, что помогает избегать ситуаций концептуальной путаницы в педагогической коммуникации. Понимание и интерпретация могут вызывать определенные затруднения у самих учащихся при их обращении к содержанию разнообразных текстов. В подобных случаях преподаватель должен выяснить причины возникающих затруднений, оказать помощь воспитанникам в их преодолении. Подчеркнуто, что герменевтика формирует специфический стиль мышления, имеющий отчетливо выраженную антипозитивистскую направленность. Широко распространенное мнение о преподавателе как субъекте образовательной деятельности и носителе подлинных знаний, которые он должен «вложить в головы» учеников, в герменевтике уступает место представлению об обучении как процессе взаимного творчества, сотрудничества педагога и ученика. Роль учителя сводится к созданию условий, обеспечивающих «слияние горизонтов» участников педагогической деятельности. Герменевтика стимулирует постановку вопросов, обращенных к постижению смысла образовательной деятельности, она проясняет степень вовлеченности преподавателя в реализацию этого смысла. Отталкиваясь от идеи онтологической включенности человека в культурно-историческую традицию, герменевтика дает возможность осмыслить, в какой мере предрассудки обуславливают наше поведение и мышление, и как данное обстоятельство влияет на межличностные отношения. Герменевтический подход дает возможность интерпретировать образовательную деятельность, отталкиваясь от представления об уникальности педагогического опыта. Использование герменевтического метода предполагает, что преподаватель-исследователь ассоциирует себя не с беспристрастным наблюдателем, а с полноправным участником диалогического поиска. Благодаря совместным усилиям исследователя и других участников герменевтической беседы происходит слияние смысла и понимания.

Выводы. Показано, что проблема интерпретации, рассматриваемая в рамках образовательной деятельности, носит практический характер. Современная философская герменевтика, совершив онтологический поворот, преодолевает господствующее в «модернистской» педагогике картезианское воззрение об абстрактной противоположности субъекта и объекта, традиции и разума. Педагоги могут извлечь пользу из анализа и освоения важнейших идей и положений герменевтики для их применения в научно-педагогической деятельности, так как она помогает осознать собственные предубеждения, подвергает сомнению первоначальные интерпретации, укрепляет позицию саморефлексии относительно образовательного процесса.

Ключевые слова: интерпретация, научно-педагогическая деятельность, философская герменевтика, герменевтический круг, понимание, разговор, повествование, позитивистский подход

Для цитирования: Медведев Н.В. Философская герменевтика и научно-педагогическая деятельность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 255-268. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>

Philosophical hermeneutics and scientific and pedagogical activities

Nikolay V. MEDVEDEV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

philosophy.tsu@mail.ru

Importance. Maintaining a continuous, equal dialogue between teachers and philosophers is one of the conditions for achieving the main humanitarian and educational goal – the upbringing of a spiritual and moral, comprehensively developed, socially responsible personality. Scientific and pedagogical activity is based on a certain system of philosophical and ideological ideas, principles and ideals that enrich and stimulate the development of educational thought and practice. Currently, the experience of philosophical hermeneutics, one of the directions of Western thought, is in great demand in educational practice. Hermeneutical theories influence the formation and formation of a special science – pedagogical hermeneutics. The principles of hermeneutics are increasingly being used as a theoretical and methodological basis for discussing and critically comprehending traditional pedagogical problems, such as methods of teaching and upbringing in the field of social sciences and humanities, assessment of the quality of education, the content and meaning of pedagogical activity. The ideas and positions of hermeneutics resonate in discussions about qualitative research. Hermeneutics helps to comprehend the genuine difficulties of interpretation that each individual faces in everyday life and professional activities. The purpose of the research is to reveal the possibilities of applying the experience of philosophical hermeneutics in the structure of scientific and pedagogical activity. To achieve this goal, the characteristic features and principles of hermeneutics as a philosophical tradition are considered, the cognitive potential of the hermeneutical approach in scientific and pedagogical practice is clarified.

Materials and Methods. The following methods and approaches are used: 1) using the comparative historical method, the process of formation and development of philosophical hermeneutics is revealed, its conceptual evolution is analyzed; 2) the fundamental method of interpretation is used to work with texts of prominent representatives of philosophical hermeneutics; 3) the application of an interdisciplinary approach is due to the combination in the study of various fields of knowledge: philosophy, pedagogy, linguistics, psychology; 4) on the basis of a systematic approach, an analytical description of the applied aspect of philosophical hermeneutics for pedagogy is provided. The historical and philosophical reconstruction of the ideas and principles of hermeneutics was carried out on the basis of the works of F. Schleiermacher, W. Dilthey, M. Heidegger, G.-G. Gadamer. The specificity of the hermeneutical methodology is comprehended against the background of the positivist methodology opposite to it.

Results and Discussion. The cognitive potential of the hermeneutical approach in scientific and pedagogical practice is considered. It is noted that this approach provides the teacher with an understanding of the meaning of key educational terms, which helps to avoid situations of conceptual confusion in pedagogical communication. Understanding and interpretation can cause certain difficulties for students themselves when they relate to the content of various texts. In such cases, the teacher should find out the causes of the difficulties that arise, and help the students overcome them. It is emphasized that hermeneutics forms a specific style of thinking with a clearly pronounced anti-positivist orientation. The widespread opinion about the teacher as a subject of edu-

cational activity and the bearer of genuine knowledge, which he must “put into the heads” of students, in hermeneutics gives way to the idea of learning as a process of mutual creativity, cooperation between the teacher and the student. The role of the teacher is reduced to creating conditions that ensure the “merging of horizons” of participants in pedagogical activity. Hermeneutics stimulates the formulation of questions aimed at understanding the meaning of educational activity, it clarifies the degree of involvement of the teacher in the realization of this meaning. Starting from the idea of ontological inclusion of a person in a cultural and historical tradition, hermeneutics makes it possible to understand to what extent prejudices determine our behavior and thinking, and how this circumstance affects interpersonal relationships. The hermeneutical approach makes it possible to interpret educational activities based on the idea of the uniqueness of pedagogical experience. The use of the hermeneutical method assumes that the teacher-researcher associates himself not with an impartial observer, but with a full participant in the dialogical search. Thanks to the joint efforts of the researcher and other participants in the hermeneutical conversation, meaning and understanding merge.

Conclusion. It is shown that the problem of interpretation, considered in the framework of educational activities, is of a practical nature. Modern philosophical hermeneutics, having made an ontological turn, overcomes the Cartesian view of the abstract opposition of subject and object, tradition and reason, which prevails in “modernist” pedagogy. Teachers can benefit from the analysis and development of the most important ideas and provisions of hermeneutics for their application in scientific and pedagogical activities, as it helps to realize their own prejudices, questions initial interpretations, strengthens the position of self-reflection regarding the educational process.

Keywords: interpretation, scientific and pedagogical activity, philosophical hermeneutics, hermeneutic circle, understanding, conversation, narration, positivist approach

For citation: Medvedev, N.V. (2024). Philosophical hermeneutics and scientific and pedagogical activities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 255-268. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время в научном сообществе утвердилось мнение, что поддержание непрерывного, равноправного диалога педагогов с философами является одним из условий достижения главной гуманитарно-образовательной цели – воспитание духовно-нравственной, всесторонне развитой, социально-ответственной личности. Известно, что научно-педагогическая деятельность строится на основе некоторой системы философско-мировоззренческих идей, принципов и идеалов, которые обогащают и стимулируют развитие образовательной мысли и практики. Любой преподаватель в своей работе вольно или невольно руководствуется определенной философией жизни, поэтому его представления о мире, человеке оказывают неизменное влияние на воспитание и духовное развитие детей. Говоря языком основоположника современной философской герменевтики

Х.-Г. Гадамера, миссия педагога-наставника состоит в реализации «общей сущности человеческого образования» – помочь ученику становиться «во всех отношениях духовным существом» [1, с. 54].

Образование – это непрерывный опыт самопознания и саморазвития личности. В процессе обучения у человека расширяется духовный горизонт, формируется восприимчивость к разным способам существования. Поэтому философские знания, обладающие признаками рефлексивности, универсальности, сущностной определенности, имеющие ярко выраженную аксиологическую и гуманистическую направленность, особенно полезны для образовательной деятельности. С их помощью ученики становятся более вдумчивыми, критичными, интеллектуально скромными. Философия для современного образования – это не столько когнитивный ресурс глубоких, плодотворных мыслей, содержащих готовые рецепты решения жиз-

ненно важных проблем, сколько неиссякаемый источник мудрых прозрений на сложные, злободневные социально-этические темы. Для постижения философских аспектов образования преподавателю требуется освоить наследие мыслителей, чьи воззрения во многом определяют проблематику и состояние сегодняшней педагогической деятельности, оказывают влияние на формы и методы обучения и воспитания.

В настоящее время в образовательной практике весьма востребован опыт философской герменевтики. Герменевтические теории оказывают влияние на становление и легитимацию особой науки – педагогической герменевтики [2; 3]. Принципы герменевтики все чаще используются в качестве теоретико-методологического базиса для обсуждения и критического осмысления традиционных педагогических проблем, таких как методика обучения и воспитания в области социально-гуманитарных наук, оценка качества образования, содержание и смысл педагогической деятельности. Так, по мнению В.А. Кучера, герменевтическая педагогика способствует воспитанию толерантности у личности как необходимой предпосылки нормальной человеческой коммуникации [4, с. 112]. Идеи и положения герменевтики находят отклик в дискуссиях о качественных исследованиях [5]. Знакомство с научной литературой, посвященной герменевтической проблематике, способствует осмыслению подлинных трудностей интерпретации, с которыми сталкивается каждый индивид в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Все сказанное выше указывает на актуальность и важность задачи анализа прикладного аспекта герменевтики для педагогики.

Цель исследования – раскрытие возможности применения опыта философской герменевтики в структуре научно-педагогической деятельности. Нами рассмотрены характерные черты герменевтики как философской традиции, проанализирован когнитивный потенциал герменевтического подхода в научно-педагогической практике. Под термином «научно-педагогическая деятель-

ность» в исследовании подразумевается институционально организованный процесс, направленный как «на получение нового педагогического знания и научно обоснованное преобразование педагогической действительности» [6, с. 5], так и на обеспечение качества образования посредством улучшения всех форм, видов и методов обучения, а также с учетом состояния и перспектив развития современного общества.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для решения поставленных цели и задач используются следующие методы и подходы: 1) сравнительно-исторический метод. С помощью этого метода выявляется процесс становления и развития философской герменевтики, осуществляется анализ ее концептуальной эволюции; 2) метод интерпретации. Этот фундаментальный метод используется для работы с текстами представителей философской герменевтики; 3) междисциплинарный подход. Применение междисциплинарного подхода обусловлено сопряжением в исследовании различных областей знания: философии, педагогики, лингвистики, психологии, теории коммуникации; 4) системный подход. С помощью этого подхода обеспечивается аналитическое описание прикладного аспекта философской герменевтики для педагогики.

Историко-философская реконструкция идей и принципов герменевтики осуществляется на основе трудов Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера. Специфика герменевтической методологии осмысливается в работе на фоне противоположной ей позитивистской методологии.

Философская герменевтика – это одно из направлений западной мысли, которое занимается исследованием человеческого понимания как универсального феномена. Обычно герменевтику определяют как науку, искусство или философию понимания и интерпретации. Ее задача как философской традиции состоит в прояснении условий возможности понимания текстов. Сложность реше-

ния данной задачи сопряжена со спецификой процесса интерпретации текста, поскольку читателю требуется непрерывно набрасывать смысл на его содержание, а для этого приходится активировать свои творческие способности.

В ходе исторического развития предметная область герменевтики существенно трансформировалась, расширившись до пределов человеческого жизненного опыта во всей его полноте и связности. Значительный вклад в изменение фокуса исследования герменевтики внес немецкий философ Ф. Шлейермахер (1768–1834). Он положил начало преобразованию герменевтики из вспомогательной дисциплины филологии, богословия и юриспруденции в познавательную деятельность, направленную на выявление условий понимания текстов. В герменевтике он видел, прежде всего, «искусство понимания», а не «правила интерпретации» или «искусство изложения понятого» [7, с. 41]. По мнению Ф. Шлейермахера, герменевтика должна исследовать процесс понимания, а не ограничиваться анализом языковых форм разнообразных текстов. Лишь после того, как будут определены возможные и действительные границы способности понимания, можно рассуждать об общих правилах интерпретации текстов. Задача интерпретации, согласно Ф. Шлейермахеру, состоит в том, чтобы постичь «замысел автора» текста.

Разработанный Ф. Шлейермахером гносеологический подход к пониманию и интерпретации был поддержан другим немецким философом В. Дильтеем (1833–1911), который распространил герменевтический принцип исследования на всю человеческую историю. С точки зрения В. Дильтея, «не только источники предстают перед нами как тексты, но и сама историческая действительность есть подлежащий пониманию текст» [1, с. 246]. Несмотря на расширение предметной области герменевтики, В. Дильтею все же не удалось преодолеть картезианский предрассудок, ограничивающий горизонт ее применения. Несводимая к методической процедуре «историчность исторического

опыта не стала определяющим принципом в его учении» [1, с. 292].

В XX веке благодаря творческим усилиям М. Хайдеггера (1889–1976) и Х.-Г. Гадамера (1900–2002) философская герменевтика обратилась от гносеологии к онтологии. Суть «онтологического поворота» в герменевтике заключается в расширенной трактовке категории понимания, которая стала рассматриваться не просто как одна из познавательных способностей, а как способ бытия человека. Согласно М. Хайдеггеру, понимание есть изначальная форма исполнения человеческого бытия; это не столько деятельность сознания, сколько условие сопричастности человека миру. Бытие открывается нам через нас самих. Человеку рекомендуется «прислушиваться к бытию, поскольку оно ему вверено» [8, с. 74]. В результате понимание стали связывать с раскрытием личностью своих предельных жизненных возможностей.

Онтологическая трактовка понимания позволила преодолеть выведенную Р. Декартом абстрактную противоположность между субъектом и объектом, традицией и разумом. Текст и его интерпретатор стали теперь рассматриваться как изначально включенные в историческую традицию, что составляет необходимую предпосылку понимания. Человеческое мышление неизменно пребывает в горизонте традиции. Границы и возможности понимания заключены в способе данности жизненных форм субъекта. Поэтому экзистенциальное понимание в форме предпонимания или предрассудков обязательно предвосхищает рефлексивный опыт субъекта. Х.-Г. Гадамер в своей книге «Истина и метод» четко формулирует этот вывод: «*Предрассудки отдельного человека в гораздо большей степени, чем его суждения, составляют историческую действительность его бытия*» [1, с. 329]. Будучи укорененными в способе бытия человека предрассудки выражают скрытую структуру понимания. И все же онтологический поворот в герменевтике не привел к полному отрицанию логико-гносеологического или нормативного аспекта понимания. Гносеологические и онтологиче-

ские определения понимания – либо это метод, либо способ человеческого бытия, – хотя и взаимодействуют друг с другом, но выражают два альтернативных подхода в герменевтической теории. Оба этих подхода присутствуют в современных герменевтических исследованиях. Поэтому отечественный специалист А.Ф. Закирова вполне справедливо предлагает рассматривать в качестве концептуально значимого для современного образования «принцип соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) планов понимания воплощенного в текстах содержания образования» [2, с. 29].

Важнейшим элементом герменевтической методологии, традиционно сохраняющим свою значимость, является принцип диалога. Благодаря включенности жизненных ситуаций в историческую традицию становится возможным мысленный диалог между читателем и автором текста, который Х.-Г. Гадамер описывает в терминах «слияния горизонтов», или «предвосхищаемого процесса свершения понимания» (цит. по: [9, с. 126]).

Следует подчеркнуть, что современная герменевтика отказалась от иллюзорного представления о возможности достижения «объективного понимания» замысла автора текста, так как любая интерпретация рассматривается как «временная», зависящая целиком от исторической ситуации истолкователя. Интерпретация включает осознание субъектом своего собственного исторического локуса. В процессе интерпретации текста одновременно с постижением смысла у читателя происходит рост самопонимания: он начинает лучше понимать себя самого, свои экзистенциальные возможности.

Хотя рационалистическая составляющая является неотъемлемой частью герменевтических исследований, особое внимание в них уделяется интуитивно-деятельностному компоненту, а именно восприимчивости слушателя или читателя, его открытости по отношению к тексту и желанию прислушаться к нему. Так, по словам Э. Тисельтона, «умение

ценить и проецировать на себя содержание текста, который мы пытаемся понять, гораздо важнее традиционной методики досконального изучения объектов восприятия, осмысления и познания» [10, с. 14]. В результате сам текст (или то, что человек пытается понять) практически выступает в роли активного субъекта, а не пассивного объекта, как это выглядит в учении Декарта и других философов-рационалистов [11].

Важнейшим требованием герменевтики является исполнение принципа «герменевтического круга», при помощи которого раскрывается механизм процесса понимания. Этот принцип выражает циклическую природу понимания, поскольку для понимания текста как целого следует прежде понять его составные части, но для того, чтобы понять эти части, читателю надлежит предвосхитить смысл целого. В результате смысл текста как целого в процессе его понимания совпадет со смыслом его составных частей, только тогда «круг» замкнется, и интерпретатор достигнет высшего глубинного уровня понимания текста, связанного с осознанием его содержания.

Важное место в философской герменевтике занимает лингвистическая проблема, так как наличие языка делает возможным понимание. При этом язык в современной герменевтике трактуется не столько как средство коммуникации или система знаков, сколько как онтология реальности, как сущность мира и человеческого опыта. Язык, охватывая все сущее, представлен в герменевтике главным образом в форме речевой деятельности. Одаренность человека разумом, языком, способностью понимания есть свидетельство его метафизической природы. По словам М. Хайдеггера, сущность человека «покоится в языке». Речь и понимание переплетены друг с другом. Язык провозглашается «домом бытия» (М. Хайдеггер), в жилище которого обитает человек. Происходящее в понимании «слияние горизонтов» осуществляется самим языком как универсальной среды понимания. Язык вместе с тем является хранителем традиции и исторического опыта. Особенность герменевтической

го подхода к анализу языка состоит в том, что «начинать следует с анализа значения, ибо не слово приобретает значение, а значение выражает себя в слове в процессе истолкования понятого» [12, с. 96]. Это отличает герменевтический подход от подхода к языку, принятого в аналитической философии.

Таким образом, современная герменевтическая философия отталкивается от предположения, что интерпретация текста носит открытый, незавершенный характер, она не сводится к какой-то одной «канонизированной» версии, так как текст располагается в исторически меняющемся социальном мире, что обуславливает неисчерпаемость его смысла. Интерпретации отражают пространственно-временную природу постигаемого события (речи, поведения, текста), выражающего дух времени. В итоге идентификация смысла текста оказывается под вопросом, а сама интерпретация предстает как открытый процесс [11]. Поскольку тексты репрезентируют различные способы человеческого бытия, постольку читатель, знакомясь с ними, обогащает себя знанием возможных форм существования, примеряет на себя потенциальные пути самореализации и саморазвития. Именно поэтому философскую герменевтику с полным правом можно называть «философией самопознания».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Утверждение, что философская герменевтика обладает ценным теоретико-методологическим потенциалом, востребованным в научно-образовательной деятельности, получило обоснованную поддержку в педагогическом сообществе в форме многочисленных научных публикаций [13; 14]. В частности, отмечается, что герменевтический подход обеспечивает преподавателя пониманием значения ключевых образовательных терминов, таких как «учебная программа», «обучение», «воспитание», «автономия личности», «гуманитарное образование», «педагогическая инновация», «авторитет», «качество образования» и т. п., что помогает избежать

ситуаций концептуальной путаницы или разногласия в педагогической коммуникации. Кроме того, понимание и интерпретация, как важнейшие познавательные операции, способны вызвать определенные затруднения у самих учащихся при их обращении к содержанию разнообразных текстов. В подобных случаях преподаватель должен выяснить причины возникновения затруднений, оказать помощь воспитанникам в их преодолении.

Мы живем в мире взаимосвязанных сущностей, наши действия оказывают влияние на тех, с кем мы вступаем в контакт, и наоборот – слова и поступки других лиц воздействуют на нас. Герменевтика не просто изучает это взаимное влияние, она берет на себя ответственность за правильную интерпретацию речи и поведения людей, открывая тем самым нам путь к самопознанию. При этом герменевтический акт, непосредственно включенный в образовательный процесс, выполняет двойную функцию – учебную и воспитательную.

Герменевтика стимулирует постановку вопросов, обращенных к постижению смысла образовательной деятельности, в частности, она проясняет степень вовлеченности преподавателя в реализацию этого смысла. Отталкиваясь от идеи онтологической включенности человека в культурно-историческую традицию, герменевтика дает возможность осмыслить, в какой мере предрасудки обуславливают наше поведение и мышление, и как данное обстоятельство влияет на межличностные отношения.

Широко распространенное мнение о преподавателе как субъекте образовательной деятельности и носителе подлинных знаний, которые он должен «вложить в головы» учеников, в герменевтике уступает место представлению об обучении как процессе взаимного творчества, сотрудничества педагога и ученика. Роль учителя сводится к созданию условий, обеспечивающих «слияние горизонтов» участников педагогической деятельности.

Традиционно образовательная программа воспринимается нами как набор дисциплин

лин, который определяет перспективные направления взаимодействия ученика и учителя, как то, что предваряет результат обучения. Подобный взгляд на содержание образовательной программы позволяет отделить собственно педагогический процесс от контекста повседневной жизни. Однако, с точки зрения герменевтики, стремление субъекта вооружиться надежным научным методом выглядит как вполне ожидаемая реакция на то состояние, когда он ощущает себя скованным, неуверенным в социальном мире по причине непонимания своего исторического предназначения. Научный метод призван отчасти заместить индивиду недостаток исторического понимания, помогает исключить из критического анализа все непредвиденное, случайное или ошибочное. Согласно убеждению Р. Декарта, методически дисциплинированный человеческий разум способен уберечь познающего субъекта от разнообразных заблуждений. Видимо, поэтому образовательная программа, реализуемая на основе применения определенных методов и проектов, направлена на обеспечение эффективных форм обучения, на достижение результата в виде освоения набора ключевых компетенций. Однако, с позиции герменевтического подхода, который противопоставляется методологии опытной науки, образовательную программу правильнее характеризовать как планируемые действия, которые позволяют учащимся и их преподавателю вместе пережить события в постоянно изменяющемся мире [15, с. 398].

Акт интерпретации, направленный на восстановление изначально авторского замысла, можно определить как педагогический по своей сути. Дело в том, что личность благодаря интерпретации открывает для себя возможность осуществить прорыв к чему-то новому, к иному пониманию смысла, который отличается от ранее установленного и хорошо знакомого. Именно поэтому интерпретация является педагогическим действием: она представляет собой не просто накопление определенной объективной информа-

ции, а трансформацию изначально понятого смысла.

Герменевтика, опираясь на метод интерпретации, как важнейшего компонента качественного исследования [5, с. 12], фиксирует постоянно испытываемую человеком потребность брать на себя ответственность за свои воззрения, действия, которые постигаются в неразрывной связи с исторически обусловленными ситуациями. Миссия герменевтики состоит не в том, чтобы сообщать о том, что представляют собой конкретные жизненные ситуации или реконструировать их такими, какими они были в прошлом. Скорее она выполняет посредническую функцию в достижении людьми согласия в сложившихся, непредвиденных жизненных обстоятельствах.

Философская герменевтика стремится донести мысль о том, что понимание и взаимопонимание возможны благодаря разговору. Как подчеркивает Х.-Г. Гадамер, разговор играет ключевую роль в процессе взаимопонимания [1, с. 448]. Выступая способом достижения компромисса между «Я» и «Ты», разговор всегда ориентирован на ситуацию взаимопонимания, когда оба собеседника готовы «отдать должное чуждому и противоречащему их мнениям». Беседа, ориентированная на познание сути дела, требует от ее участников умения задавать осмысленные вопросы, потому что «всякое знание проходит через вопрос» [1, с. 427]. По Х.-Г. Гадамеру, онтологическую структуру подлинного вопроса составляет открытость, лежащая в направлении чего-то неопределенного, проблематичного. Отсутствие открытости превращает вопрос в видимость. Беседа как способ освоения нового знания позволяет педагогу, как ее участнику, объективно оценивать вопрос как практическую проблему. При этом следует остерегаться того, чтобы педагогические вопросы не утратили бы своего подлинного смысла и не стали бы вопросами без действительно спрашивающего.

Разговор есть опыт соприсутствия собеседников. Однако никто не знает всей истории, которую проживает каждый из собесед-

ников, поэтому в разговоре выражаются характерные черты интерпретационной активности. Как подчеркивает Х.-Г. Гадамер, «объекты гуманитарных наук возникают через соотнесение вопроса, поставленного интерпретатором, и ответа, предвосхищаемого в тексте» [9, с. 126]. Подлинный разговор не зависит от воли ни одного из его участников, скорее он принимает свои собственные повороты и приходит к своему собственному завершению. Участники не знают, что в итоге выйдет из разговора. Герменевтический круг является необходимым компонентом исследования беседы, так как понимание обеспечивает структуру беседы, а сама беседа создает предпосылку для нового понимания. Разговор порождает новое и уникальное понимание, которое формирует ответы участников и задает направление разговора.

Герменевтическое понимание возвращает научно-педагогическую деятельность к исходной, сложной игре интерпретации, в которой протекает наша совместная жизнь, пробуждая потребность и стремление участников достичь подлинного разговора. Благодаря такому разговору могут появиться различные способы фиксации и анализа данных, могут быть получены новые идеи, поставлены новые вопросы, позволяющие достичь понимания и осуществить теоретический прорыв. Таким образом, разговор необходим для более глубокого и адекватного понимания обсуждаемого предмета. Особенность разговора как педагогического инструмента, нацеленного на взаимопонимание, состоит в том, что он объединяет собеседников, «преображает их так, что они уже не являются тем, чем были раньше» [1, с. 445].

Х.-Г. Гадамер подчеркивает важность процедуры вопрошания в гуманитарных науках, важнейшая функция которой связана с обнаружением истины: «Наши исследования в целом показали, что использования научных методов еще недостаточно, чтобы гарантировать истину. Это относится в особенности и прежде всего к наукам о духе, означает, однако, не ограничение их научности, а напротив, легитимацию их с давних пор выдви-

гаемого притязания на особое значение для человека. Тот факт, что в осуществляемом ими познании участвует также и собственное бытие познающего, действительно ставит границу «методу», но не науке. То, чего не способен достичь инструмент метода, должно и может быть достигнуто дисциплиной спрашивания и исследования, обеспечивающей истину» [1, с. 566].

Заметим, что в герменевтическом разговоре задаются вопросы не любого типа, а лишь те, которые не предполагают возможность упрощенного ответа или решения. Х.-Г. Гадамер считал, что нужно найти «подлинные» вопросы, и не рассматривать их как абсолютные или закрытые, с заведомо предполагаемыми ответами. Герменевтическое исследование по своей природе является открытым процессом, так как в нем придается большее значение постановке подлинного вопроса, а не поиску ответов или финальным решениям.

Другой важной формой герменевтического исследования, тесно связанной с беседой и постановкой вопросов, является повествование (наррация). Повествование представляет собой способ, каким мы пытаемся придать форму нашему пониманию. Наше понимание других культур и народов достигается посредством услышанных рассказов о них. Рассказы артикулируют не просто отдельные действия, но целые последовательности событий, помещают их в рамки контекста или истории. Принцип контекстуализации сегодня признается как решающий для всех форм понимания. Изолированные действия или события должны быть помещены в динамичную совокупность других, связанных с ними действий или событий, чтобы можно было понять их смысл. Именно в форме различных рассказов и с их помощью наша собственная жизнь приобретает смысл, как и смысл жизни тех, с кем мы делимся своими повествованиями.

Завершая анализ возможностей применения опыта герменевтики в научно-педагогической деятельности, важно понять, что отличает герменевтический подход от гос-

подствующей в практике научного поиска апозитивистской стратегии. Теоретическую основу позитивизма как способа научного мышления составляет философия Просвещения, в которой условием познания определенного феномена провозглашается его разумность или осмысленность. Знание или истина есть результат познавательной деятельности субъекта. Иррациональные явления характеризуются как непознаваемые и соответственно лишенные смысла. «Подлинное» знание должно основываться на опыте, то есть фактах, наблюдениях, эксперименте. Однако такой подход следует признать ограниченным для области гуманитарных наук. Хотя позитивистская методология познания продемонстрировала свою эффективность в сфере естествознания, все же ее трудно применить в чистом виде в гуманитарных исследованиях, где в роли познаваемого предмета выступает человеческий мир с его уникальными событиями, а базовым методологическим средством – понимание. Обычно при использовании научного метода двусмысленность или неясность воспринимается как концептуальная проблема, которую требуется устранить. Повторяющиеся, многократно воспроизводимые события – единственное, что считается законным и значимым. Позитивистский подход требует, чтобы респонденты ссылались на один и тот же опыт, использовали одни и те же термины или понятия в своих рассуждениях. Поэтому, с точки зрения позитивистской методологии, частный случай не может иметь смысла, поскольку для обоснования значения изучаемого феномена его необходимо многократно воспроизвести.

Еще одна отличительная особенность позитивистского подхода заключается в том, что ученый при проведении научных исследований должен занимать позицию внешнего наблюдателя и осуществлять сбор данных, полученных в ходе наблюдения или эксперимента. Тракуемая таким образом объективность исключает любые непредвиденные изменения, даже если они происходят. Тот, кто использует позитивистский подход, рас-

сматривает подобные явления как аномалии, то есть как бессмысленные, не претендующие на понимание и истину события. Строгие оценочные критерии достоверности и обоснованности дают ученому уверенность в точности и надежности полученных им результатов.

В противоположность отмеченным выше характеристикам позитивистского подхода следует сказать, что вдохновленное герменевтикой исследование, использующее метод интерпретации, предполагает, что существует истина, постигаемая в жизненном опыте, которую невозможно обосновать строго научным (эмпирическим) способом. Герменевтический подход в исследовании начинается со встречи с неоднозначностью разбираемой ситуации. Задача интерпретации состоит в том, чтобы осмыслить человеческие действия и постараться понять, что они приносят нового, ценного в понимание нашей совместной жизни. Герменевтический подход вовсе не делает ставку на то, чтобы установить раз и навсегда, что означает каждый конкретный случай, то есть вписать его в ряд определенной закономерности. Вместо этого внимание переключается на возможности того, как достигается понимание значения амбивалентного феномена. Герменевтический подход позволяет просматривать и пересматривать открывающиеся возможности. С его помощью исследователь подходит к неизвестному как к знакомому, стремится связать его с предшествующим знанием и опытом, или же воспринимает знакомое как чужое, воспринимает его с иной точки зрения.

Именно способность видеть сомнительное, проблематичное является типичной особенностью герменевтического поиска смысла. Герменевтическое исследование, таким образом, не сводится к поиску абсолютного, непреходящего смысла. Напротив, это довольно сложный исследовательский проект, нацеленный на достижение опосредованного ощущения осмысленности человеческой жизни.

Особенностью герменевтического подхода является то, что он предлагает опору на

рефлексивность, необходимую для того, чтобы увидеть обманчивую привлекательность субъект-объектного раскола. Интерпретационное исследование не влечет за собой изучение того, что существует за пределами нашей собственной субъективности. Напротив, это такая практика познания, когда реальность создается, конструируется, когда нам открывается возможность узнать что-то новое о другом.

Анализ различий между основными исследовательскими подходами – позитивистским и герменевтическим – делает очевидным для нас тот факт, что герменевтика обеспечивает выверенную философскую структуру для проведения научно-педагогической деятельности. Герменевтический подход дает возможность ученому-теоретику интерпретировать образовательную деятельность, отталкиваясь от ситуации уникальности педагогического опыта.

ВЫВОДЫ

Теперь кратко резюмируем возможности применения опыта философской герменевтики в научно-педагогической практике.

Современная философская герменевтика, совершив онтологический поворот, преодолевает господствующее в «модернистской» педагогике картезианское воззрение об абстрактной противоположности субъекта и объекта, традиции и разума. Понимание и интерпретация стали рассматриваться в онтологических категориях как способ человеческого бытия. Понимание – это не только один из способов познавательной деятельности, а основополагающая структура жизненного опыта людей. Герменевтика формирует специфический стиль мышления, который имеет отчетливо выраженную антисциентистскую, антипозитивистскую направленность. Центральное место в поле исследований герменевтики занимают экзистенциально-антропологические, культурологические проблемы. Она обращается к ряду неизменных фило-

софских вопросов, касающихся того, как люди понимают себя самих, как они интерпретируют социальный мир. Вместе с тем вопросы интерпретации не являются исключительно теоретическими. Герменевтический анализ образовательной деятельности указывает на то, что проблема интерпретации носит практический характер. Прикладной аспект образования неизбежно порождает новые вопросы, на которые должна ответить педагогическая теория.

Несмотря на то, что в педагогике сохраняет свое влияние позитивистский подход, ориентированный на использование эмпирических методов исследования (наблюдение, эксперимент, опрос, сбор и анализ количественных данных), призванных подтвердить достоверность полученных выводов, сегодня все более востребованным становится герменевтический подход, который входит в структуру качественных исследований. Педагоги могут извлечь пользу из анализа и освоения важнейших идей и положений философской герменевтики для их применения в научно-педагогической деятельности. Так, герменевтика помогает педагогу осознать свои предубеждения, подвергнуть сомнению первоначальные интерпретации или занять позицию саморефлексии относительно образовательного процесса.

Использование герменевтического метода предполагает, что преподаватель-исследователь ассоциирует себя не с беспристрастным наблюдателем, а с полноправным участником диалогического поиска. Благодаря совместным усилиям исследователя и других участников герменевтической беседы происходит слияние смысла и понимания, формируется предпосылка для создания насыщенного повествования. Таким образом, научно-образовательная деятельность, опирающаяся на опыт герменевтической традиции, способна обрести новые, ранее неизвестные измерения, остающиеся до сих пор малоизученными.

Список источников

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
2. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 19-42. <https://www.elibrary.ru/ozjdvr>
3. Сердюк Н.В. Педагогическая герменевтика в деятельности руководителя органа внутренних дел. М.: Академия управления МВД России, 2008. 120 с. <https://www.elibrary.ru/qqvsviz>
4. Кучер В.А. Особенности формирования коммуникативной толерантности у курсантов в военно-образовательной среде // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 8 (78). С. 110-115. <https://elibrary.ru/oekqjb>
5. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998. 292 с. <https://elibrary.ru/vgvvmop>
6. Яркова Т.А. Педагогическое исследование как развивающийся феномен // Образование и наука. 2009. № 3 (60). С. 3-11. <https://elibrary.ru/kaoljf>
7. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. СПб.: Европейский дом, 2004. 242 с.
8. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.
9. Медведев Н.В. Герменевтика Гадамера и социально-гуманитарное познание // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 7 (81). С. 123-127. <https://www.elibrary.ru/tytyhnh>
10. Тисельтон Э. Герменевтика / пер. с англ. Черкассы: Коллоквиум, 2011. 430 с.
11. Медведев Н.В., Чернова Я.С. Философская герменевтика. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. 89 с.
12. Соболева М.Е. Философская герменевтика: понятия и позиции. М.: Акад. проект; Гаудеамус, 2014. 151 с.
13. Корнеев Т.Н. Рефлексивные метод познания в образовательной деятельности: феноменологическая герменевтика // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 29-45. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-29-45>, <https://www.elibrary.ru/xljyst>
14. Kerdeman D. Hermeneutics and education: understanding, control, and agency // Educational Theory. 1998. Vol. 48. № 2. P. 241-266. <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.1998.00241.X>
15. Agrey L.G. Opportunities and Possibilities: Philosophical Hermeneutics and the Educational Researcher // Universal Journal of Educational Research. 2014. № 2 (4). P. 396-402. <https://doi.org/10.13189/UJER.2014.020408>

References

1. Gadamer Kh.-G. (1988). *Istina i metod: osnovy filosofskoi germenevtiki* [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics]. Moscow, Progress Publ., 704 p. (In Russ.)
2. Zakirova A.F. (2012). Theoretical bases of pedagogic hermeneutics and its implementation versions in educational practices. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, no. 6 (95), pp. 19-42. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/ozjdvr>
3. Serdyuk N.V. (2008). *Pedagogicheskaya germenevtika v deyatel'nosti rukovoditelya organa vnutrennikh del* [Pedagogical hermeneutics in the activities of the head of the internal affairs body]. Moscow, The Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 120 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/qqvsviz>
4. Kucher V.A. (2011). Features of formation of communication tolerance among the cadets in military educational environment. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Uchenye Zapiski Universiteta Imeni P.F. Lesgafta*, no. 8 (78), pp. 110-115. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oekqjb>
5. Semenova V.V. (1998). *Kachestvennye metody: vvedenie v gumanisticheskuyu sotsiologiyu* [Qualitative Methods: an Introduction to Humanistic Sociology]. Moscow, Dobrosvet Publ., 292 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vgvvmop>
6. Yarkova T.A. (2009). Pedagogical research like an explicating phenomenon. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, no. 3 (60), pp. 3-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kaoljf>

7. Shleiermacher F. (2004). *Germenevtika* [Hermeneutics]. St. Petersburg, Evropeiskii dom Publ., 242 p. (In Russ.)
8. Khaidegger M. (1993). *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya* [Time and Being: Articles and Speeches]. Moscow, Respublika Publ., 447 p. (In Russ.)
9. Medvedev N.V. (2017). H. Gadamer's hermeneutics and social-liberal cognition. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki = Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, no. 7 (81), pp. 123-127. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/ytyhnh>
10. Tisel'ton Eh. (2011). *Germenevtika* [Hermeneutics]. Cherkassy, Kollokvium Publ., 430 p. (In Russ.)
11. Medvedev N.V., Chernova Ya.S. (2020). *Filosofskaya germenevtika* [Philosophical Hermeneutics]. Tambov, Derzhavinskii Publishing House, 89 p. (In Russ.)
12. Soboleva M.E. (2014). *Filosofskaya germenevtika: ponyatiya i pozitsii* [Philosophical Hermeneutics: Concepts and Positions]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., Gaudeamus Publ., 151 p. (In Russ.)
13. Korneenko T.N. (2019). Reflexive methods of knowledge in educational activities: phenomenological hermeneutics. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 21, no. 6, pp. 29-45. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-29-45>, <https://www.elibrary.ru/xljyst>
14. Kerdeman D. (1998). Hermeneutics and education: understanding, control, and agency. *Educational Theory*, vol. 48, no. 2, pp. 241-266. <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.1998.00241.X>
15. Agrey L.G. (2014). Opportunities and possibilities: philosophical hermeneutics and the educational researcher. *Universal Journal of Educational Research*, no. 2 (4), pp. 396-402. <https://doi.org/10.13189/UJER.2014.020408>

Информация об авторе

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

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

Поступила в редакцию 28.12.2023
Получена после доработки 09.01.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the author

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

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

Received 28.12.2023
Revised 09.01.2024
Accepted 13.03.2024

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280>



Taxonomy of purposes, principles, forms, technologies in on-line education: comparative analysis of virtual universities: pedagogical aspects

Evgenii A. ALISOV¹ , Lyudmila S. PODYMOVA² , Lyudmila N. MAKAROVA³

¹Moscow City University

4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow, 129226, Russian Federation

²Moscow Pedagogical State University

1/1, Malaya Pirogovskaya St., Moscow, 119992, Russian Federation

³Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: evgenii.alisov@mail.ru

Importance. The paper presents the findings of comparative pedagogical research done against the backdrop of new tendencies and developments on the global learning landscape. With the pandemic pushing universities online and ensuing digitalization of educational environment with a flurry of multi aspect virtual learning activities, there has emerged a growing need for reliable criteria to assess effectiveness and efficiency in higher education. The research is aimed to build the taxonomy of virtual universities purposes with the focus on the paramount principles, educational forms and technologies they employ.

Research Methods. The research methods involved comparative, descriptive, inductive-deductive ones, typical of comparative pedagogy. We studied the purposes, principles, forms and technologies used by the following virtual universities: The UK's Open University), Canadian Virtual University (CVU), The University of Phoenix (UoP), The Virtual University for Small States of The Commonwealth (VUSSC), The Virtual University of Pakistan.

Results and Discussion. The research enabled us to aggregate, analyze and compartmentalize the data on purposes, principles, forms and technologies of different virtual universities, which offers a new viewpoint on i-learning in a new setting. The purposes of virtual universities are presented in the hierarchical order in compliance with the goal-setting levels: expediency, focus (purposes on this level are differentiated according to the type of activity: educational, pedagogical, maintaining and organizational) and goal commitment. We identified a set of basic principles regulating academic activity of virtual universities in the digitalization context of education, described the most popular forms and technologies employed and specified priority activities of virtual universities.

Conclusion. The taxonomy of purposes and paramount principles of virtual universities educational activities make these activities unique. The number of factors and variables defining the educational activities of virtual universities is growing, still the ability to choose the learning route which fits a certain individual has always been and will remain important. Tailored learning style (built on individual preferences in the ways of information searching and processing) suggests an opportunity to adjust the situation and learning material to your needs and thus become more efficient in obtaining new information and skills.

Keywords: universities, virtualization, purpose, principle, taxonomy

For citation: Alisov, E.A., Podymova, L.S., & Makarova, L.N. (2024). Taxonomy of purposes, principles, forms, technologies in on-line education: comparative analysis of virtual universities: pedagogical aspects. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 269-280. (In Eng., abstract in Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280>

Научная статья

УДК 378.1+004+373.013.74

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280>

Таксономия целей, принципы, формы и технологии деятельности виртуальных университетов: сравнительно-педагогический анализ

Евгений Анатольевич АЛИСОВ¹ , Людмила Степановна ПОДЫМОВА² ,

Людмила Николаевна МАКАРОВА³ 

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4-1

²ФГАОУ «Московский педагогический государственный университет»

119992, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1

³ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

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

*Адрес для переписки: evgenii.alisov@mail.ru

Актуальность. Представлены результаты сравнительно-педагогического исследования, предпосылками которого стали: актуальность определения действенных ориентиров эффективной организации систем высшего образования, многоаспектное усиление проявлений тенденции виртуализации образования, необходимость интенсификации образовательной деятельности виртуальных университетов (особенно актуальная в условиях пандемии). Целью исследования являлось создание таксономии целей и выделение основополагающих принципов, форм и технологий образовательной деятельности виртуальных университетов.

Методы исследования. В исследовании были задействованы классические для сравнительной педагогики методы: сравнительный, описательный, индуктивно-дедуктивный. Изучались цели, принципы, формы и технологии деятельности следующих виртуальных университетов: Открытого университета Великобритании (The UK's Open University), Канадского виртуального университета (Canadian Virtual University (CVU)), Университета Phoenix (The University of Phoenix (UoP, США)), Виртуального университета малых государств Британского Содружества (The Virtual University for Small States of The Commonwealth (VUSSC)), Виртуального университета Пакистана (The Virtual University of Pakistan).

Результаты исследования. В результате проведенного сравнительно-педагогического анализа цели, принципы, формы и технологии образовательной деятельности виртуальных университетов обобщены и систематизированы, что определило новизну исследования. Цели работы виртуальных университетов представлены в иерархическом порядке, соответствующем уровням целеобразования: целесообразности, целенаправленности (на уровне целенаправленности цели дифференцированы по видам деятельности: образовательной, педагогической, обеспечивающей и организационной) и целеустремленности. Выявлена совокупность базовых принципов, регламентирующих образовательную деятельность виртуальных университетов в контексте информатизации образования, дана характеристика наиболее востребованным формам и технологиям. Обозначены приоритетные содержательные направления работы виртуальных университетов, детерминируемые системой ее целей.

Выводы. Представленные таксономия целей и основополагающие принципы образовательной деятельности виртуальных университетов определяют специфику этой деятельности. Количество факторов и переменных, от которых зависит образовательная деятельность виртуальных университетов, постоянно увеличивается, но это не отменяет важности и ценности умения выбрать способ обучения, который подходит конкретному человеку. Индивидуальный стиль обучения подразумевает возможность адаптировать ситуацию и материалы в соответствии со своими потребностями и, как следствие, быстрее и эффективнее осваивать новую информацию и навыки.

Ключевые слова: университеты, виртуализация, цель, принцип, таксономия

Для цитирования: Алисов Е.А., Подымова Л.С., Макарова Л.Н. Таксономия целей, принципы, формы и технологии деятельности виртуальных университетов: сравнительно-педагогический анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 269-280. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-269-280>

IMPORTANCE

The prospects of building a digital society fueled public interest in online learning opportunities, internet communication, offered a wider menu of educational services. New generation information technologies (ITs) set new requirements for information support of all higher education information processes. "Linking of IT facilitates knowledge management processes of distribution and use. This type of knowledge management technology enables the development of software architectures, that enable the creation of learning environments in research departments of higher education institutions, allowing experts to access tacit and explicit knowledge that improves individual learning" [1; 2]. It means, first of all, a large-scale employment of all global (research and education) information resources. All the subsystems of the open information system of a higher educational institution (information resource system, remote access system, education subsystem, administrative subsystem, transportation subsystem) are aimed at well-coordinated coherent functioning in line with global digitalization trends (requirements).

The key elements of essential ITs in higher education today involve:

- research and education portals used as web IT complexes, providing reference, analytical, communication and other information services; with the main task to ensure access to

global information resources and eventually unified information and learning space;

- distant learning systems (DLS) that offer not only certain software platforms (Moodle, Edmodo, WebTutor, Getcourse.ru, iSpring Online and others), but also relevant tools, methods, means, forms, technologies of cooperative learning;

- automated document and content management system, meant to manage the administrative information, e.g.: «Electronic dean's office» with the interface accessible to all the players in the learning environment, which reflects the specifics of distant learning as well as academic performance accountability in higher education;

- network communication technologies – Software-Defined Networking technology (SDN) and Network Functions Virtualization (NFV) have the best upgrading potential; the first one is designed to operate the network apart from other netapps responsible for circulating information on the web; the second one aims to cut down operational, time and electricity expenses due to virtual versions.

Innovation technologies are currently emerging and becoming available at a far faster pace than higher education institutions, which train specialists to professionally use these technologies, are developing. By and large, there is no paradox in this mismatching. Scientific research has skyrocketed driven by the requirements of our time and social life. Tertiary education predictably does not keep the pace. Still, if

it did, it might lose links with other spheres, jeopardize the driving force of our future growth.

Amid the pandemic practical issues of employing digital technologies in higher education have become paramount, as the outside circumstances revealed an urgent need for education system to be flexible, mobile and respond promptly to unforeseen circumstances – changes in (seemingly static) outside parameters.

The processes seen in the information and educational environment involve increasing numbers of students and are winning more supporters of digitalization in different spheres of training, showing sensible and well-grounded attitude (from neutral to positive) towards the trend. The benefits are obvious: it saves time, brings convenience and comfort, availability of learning materials.

In this context it is critical to have digital technologies, which quickly become outdated, well-coordinated with the educational technology aimed at fostering digital competences as part of professional training. To reach this target it is necessary to upgrade the framework of higher education towards further virtualization.

Similar to real life educational systems, in virtual learning environment (VLE) “school” stands for secondary education, “university” – for tertiary education. The number of virtual universities is rising worldwide, still the pandemic made it necessary to step up their academic activity. This agenda calls for streamlining its conceptual framework, particularly purposes, principles, forms and technologies, which are currently being studied extensively to find the most effective ways of managing higher education in the virtual context.

By “virtual university” we mean a network educational institution, delivering degree programs online in the distant learning format, applying information and communicative educational technologies (EdTechs) [3]. The most common virtual university functioning models described in the academic literature are: traditional university offering online teaching of certain subjects [4], consortium, distant learning model and virtual university model per se [3; 5]. Institutional aspects of setting up virtual uni-

versities have been studied in detail so far [6]. Evolutionary trends of communication and information technologies (CIT) have been analyzed as a significant factor to define the learning design (LD) in tertiary school [7]. To ensure the quality of virtual education effective ways of methodological, organizational, and resource support are still being sought after. “The concept of the virtual university is relatively new and it is necessary to distinguish a number of contradictory points in its verification. Firstly, it is the quality of the education received.

The problem of educational process content at the virtual university, organization of control and level of accomplished tasks, issues of intellectual abilities and critical thinking development, reflexivity of consciousness are the subject of heated discussions of both the supporters and opponents of the virtual university idea. Secondly, there is the question of the way of thinking. The virtual space involves a network mode of organization characterized by openness of the structure, poly variability of determination and expediency of modal logic. The phenomenon of virtual university is the result of responding to the needs of social transformation. In such model, the content of the social roles of the teacher and the student changes significantly. The competence of the modern teacher is not limited to knowledge. After all, the most experienced academician is not able to absorb all the information in a certain science, and obviously loses in the volume of assimilated information to any search engine” [8].

Our research is based on the hypothesis that it is the hierarchy of purposes and principles which makes the backbone of virtual universities academic activity, defining their avenues and focuses, forms and technologies.

RESEARCH METHODS

The main method used in our research was comparing aimed at revealing similarities in the educational activities of modern virtual universities. We centered our comparative pedagogical analysis on the virtual universities which are known to provide high quality educational ser-

vices: the UK's Open University, Canadian Virtual University (CVU), the University of Phoenix (UoP, CIIA), the Virtual University for Small States of The Commonwealth (VUSSC), The Virtual University of Pakistan. The comparison was performed on the basis of these universities' sites, as well as critical literature review: comparatives studies, articles, published in international journals. While developing taxonomy of purposes we employed the descriptive method to compartmentalize the data collected, which called for careful interpretation of the discerned regularities. To verify the impact of the hierarchy of purposes and principles on the virtual universities avenues of activity, we turned to the hypothetical and deductive method.

RESULTS AND DISCUSSION

Systemic structuring of educational activity purposes in virtual universities into goal-setting levels resulted in the following taxonomy.

Expediency level. The paramount purpose of virtual universities on this level is the general pedagogical priority, personality development, which retains its relevance in the online context as well. A special emphasis is made on fostering a proactive attitude to life, which manifests itself in gaining new knowledge, obtaining skills and a new perspective on already obtained knowledge. Apparently, one of the most characteristic features of virtual universities' mission is ensuring life-long education, built in the virtual education paradigm. Seeking life-long educational opportunities individual is provided with all kinds of virtual and other resources available to ensure self-realization in the current climate.

Focus level. Virtual university purposes are grouped according to activity types: educational, pedagogical, sustaining and administrative/organizational.

The educational focus pursues the following purposes:

- satisfying the national labour market demands amid growing virtualization trends as a characteristic feature of information public landscape;

- designing and building a multifunctional virtual learning environment to perform, in the first place, teaching, communicative, controlling and administrative functions;

- ensuring conditions for quality education through tailored approach to an individual learner (with personality development potential as one of the landmarks of individual learning route);

- full-scale (at the same time limited and justified) computerization mechanisms used as basic tools for obtaining a degree, etc.

The pedagogical purposes involve, in particular:

- customized approach to learning, which implies individual-centered learning process – students develop their individual learning route, control its realization and decide what and how they will study;

- encouraging students' self-education, motivation for experimental research activity and personal growth;

- developing and implementing information and communications educational technologies;

- developing new approaches to students' career guidance given IT penetration, computerization and digitalization of our life;

- setting up multifunctional educational portals to streamline the use of the whole system of electronic educational resources, etc.

The purposes of virtual universities sustaining activity are:

- developing the system of multi aspect interaction of learners to enhance learning opportunities due to interactive nature of communication and cyber socialization;

- providing unlimited access to high quality services in education;

- more accurate monitoring of learning progress;

- ensuring pedagogical support for learners to help perceive the contents and visual presentation of certain texts, interpretation of visual information carriers;

- reducing expenses on the staff and infrastructure; etc.

The organizational activity purposes include:

- ensuring equal education opportunities for learners both from rural areas and cities;
- designing and holding on-line educational events of project and research nature;
- selling multimedia educational products, etc.

Goal commitment level. Finally, the third level of virtual university purposes involves objectives aimed to prevent and handle potential problems which might emerge in the teaching and learning process. These potential troubles can be reduced to:

- lack of in-person communication with real teachers and other people;
- low teacher readiness for online instruction;
- significant expenses: financial, time, equipment, copyright;
- computer addiction, etc.

Educational purposes of virtual universities, listed in the taxonomy are based on certain principles – general principles of educational activity and specific ones, working in the context of virtual learning. The fundamental educational principles of virtual universities are:

- individualization;
- continuity;
- interaction;
- focus on practice;
- pedagogical expediency in realizing virtual learning environment potential.

Our study helped reveal the priority avenues of virtual universities determined by their system of purposes and principles:

- teaching (different e-learning modes);
- educative action, done through traditional in-house organizational efforts, social experience and individual help based on information and communications technologies;
- organizational and methodological work, aimed at teachers' retraining, advice on the methods used, counselling, expert evaluation;
- cultural education, providing multiple chances to bridge cultural gaps virtually;

- recreational and health-improving work, involving various kinds of virtual rehabilitation, mental health healing, fitness, workouts, relaxation, games.

Taxonomy of educational activity forms and technologies hinges a lot on the virtual university contents-related activities.

The focus on life-long learning was announced part of the economic development strategy "Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth". Increasingly popular free educational apps available at AppStore и Google Play are quite instrumental in translating this principle into practice.

Virtual interaction is meant to ensure effective feedback for learners, create opportunities for cooperation, teamwork, all based on information and communications technologies. The key feature of teaching and learning in this context becomes its dialogical (or even polylogical) character, which allows for certain modification of data management in compliance with the implemented degree program [9].

The practical focus principle is illustrated by John Dewey in the slogan "Learning by doing!". Virtual universities can establish a bank of effective practices on how to use digital resources to enhance learners' practical skills. "Virtual university is a learning system by providing an online environment based on information and communication technology. This system can overcome the problems that arise due to covid-19 not to gather together to do the learning process, but must learn from their respective places. Realizing the importance of education and knowledge which is the capital to bring people to a more advanced direction with a very strong positive influence in creating a change, then a university must always improve the quality and education system in its scope of work. One aspect that requires development by taking into account the use of information technology and internet technology is a learning method that only relies on conventional media in the classroom. With a learning model that utilizes information technology and internet technology, it is possible for teaching activities to continue effectively and efficiently even though it is limited by

space and time so that it benefits both students and universities. Appropriate technology is technology that can be used maximally for public use" [10].

Yet, virtual universities are trying to get away from omnipresent, uncontrolled technologization and digitalization. Virtual learning environment should stimulate creative, emotional, spiritual and moral development of a learner [11]. This task can be handled only through carefully selected subjects to study at virtual universities, which pursues the goals of security [12] (amid the pandemic [13]), mobility and polyfunctionality [7].

Given the marked variety of virtual interaction forms, it makes sense to indicate the most common formats of arranging virtual university activities world-wide.

Online video-conference. One of the most popular forms of teaching in virtual universities is an online video conference, which became an alternative to conventional lecture-seminar mode. To be more specific, this mode was transferred to the virtual learning setting, as an appropriate format for holding both lectures and seminars. "Virtual classroom" also relies on the online conference format. This form of activity provides plenty of learning opportunities: video recording of classes, whiteboard use, file downloading in the video session, screen sharing, etc. One of the pioneers of pro-active use of video conferences is Fern Universitat in Hagen, Germany, founded in 1974.

Internet communication in the virtual network community. This form of virtual university activities is seen as stimulating educating efforts. Virtual networking communities include social networking sites, as well as various means of communication in the real time or messengers, like Whatsapp. Virtual networking can help build effective communication and establish new forms of information exchange between teachers and learners. This implies, in particular, work in closed groups, maintaining and encouraging communication, placing and discussing materials, organizational issues, holding panel discussions, making up online tests, surveys, additional apps, providing pedagogical

support for learners, etc. Thus, Vietnam, within the frame of the Pedagogical Degree Enhancement Project makes a special emphasis on social network, individual and group blogs, message exchange, channels and forums use.

Massive open online courses (MOOC – net resources, developed by professional teachers on specially built provider platforms Coursera, Udacity, edX, FutureLearn, OpenupEd and others). This format is especially effective for administrative and methodical work. The most popular MOOC platform – Coursera – offers more than 600 courses and unites nearly 100 universities of North America, Europe, Australia and South-East Asia. In 2014 some Russian universities joined the project (HSE – High School of Economics, MIPT – Moscow Institute of Physics and Technology, St. Petersburg Polytech University). Most courses are certified. Different MOOC models offer customized online learning programs, mixture of on-line and off-line classes, online tests, tutor support, step-by-step administration and finally – course completion certificate.

Virtual excursion. This form of virtual university activity is a world-wide popular format of cultural and educational activity. Its obvious advantages are: presence effect, availability, multiple viewing opportunity. Online services Google Maps, Mapwing, AcrGIS Online, Meograph are used as effective tools to develop an excursion. Virtual tours offer a walk through Piazza San Marco, Venice (Italy, White House tours (the USA), the Imperial Palace, Forbidden City (China, "BeyondSpaceandTime" project), The RF President' residence "Opening the Kremlin" and many others.

Online performance. One of the effective forms of arranging virtual university activities – recreational work aimed at promoting healthy lifestyle is an online performance. It can be staged on Edmodo platform. Students choose a historic personality who they are going to role-play with the teacher being a moderator and overseer. The list of objectives to achieve during at least two weeks (the project length) involves creating an account, digital portfolio, a character picture (using Voki app), as participants are to

discuss new material on behalf of their characters, perform tasks, interact and exchange ideas.

Given the great stockpile of virtual technologies employed in global educational practices, it makes sense to emphasize just a few of them, remarkable for their interactive and universal nature – they are applicable to all the above-mentioned avenues of activity, which indicates their large scale, fundamental use principle.

Learners claim to be interested in general purpose technologies (GPTs), which they consider most effective in building academic and professional competences. These preferences relate largely to artificial intelligence-based chat-bots, Learning Management Systems, LMS [15], social networking sites (VK, Odnoklassniki, Google+, LinkedIn) [16], multimedia data exchange services (Youtube/Rutube, Picasa, Realtimeboard), document exchange services (Dropbox, Google Disk, Yandex Disk) [17], real-time communication services (Skype, Viber, WhatsApp, Google Hangouts), blogging and microblogging services, social bookmarking sites (Digg, Stumble Upon), various tools, applications, games, podcasts (“Science Friday”, “6 minute English”, “TED Talks”, “Personal Growth Podcasts”) and others. These technologies won their global recognition due to easy access and use, universal character, mobility, interactivity, communicativeness. The functions of social services provide wide opportunities for further personality developing, meeting students’ cognitive and educational needs, enhancing pedagogical interaction among all the stakeholders on the learning landscape [18].

Growing demand for digital technologies within the frame of new educational model changes the teaching and learning major characteristics, both teachers’ and students’ approaches to this process, which makes it essential to overhaul the learning material. Digital technologies make a difference in the traditional school as well, making teaching and learning more attractive, comfortable and relevant, easily accessible and stimulating individual growth [19; 20].

Technologies for open educational resource use. In fact, this technology means using online recourses for learning. It helps each learner

build up their own learning route and experience. Any member of the internet community can go for any resources absolutely free. Open resource-based learning stems from the digital generation potential. This technology allows to design an individual learning program meeting the learning needs of an individual at its most. It can be implemented via classes with tutors, mentors, performing team-tasks, swapping experience, doing research online, keeping a blog, using social networking sites and other interactive tools. Public-domain software-based learning is part of global database with free access for everyone, ensured via Creative Commons licenses, for instance. Still, open educational resources learning should not replace other educational opportunities, ignoring other skills development. This technology is based on methods which clearly signal a watershed – the shift of major focus from the teacher towards the learner. The most sought-after open educational resources are MIT OpenCourseWare (the USA), Learning Space Project (the UK), edX – free online courses of the global leading universities, OpenStax College – free textbooks, educational platform Udacity, polylingual educational platform BilimLand, etc.

Augmented reality technology. The technology is used to add computer-generated information on a screen with the real object or scene that you are looking at. The device has to be equipped with a “transparent screen” or a camera – it might be a laptop, tablet or a smartphone. Additional information – graphics, sounds, animation, GPS coordinates or a reply to a question can be laid on the realworld images. Thus, the real world goes interactive and is subject to digital processing. There are numerous variants of augmented reality app use: augmented reality browsers, computer games, interactive crime maps in forensics. The opportunity to rely on virtual information, developed by a software, real images and video make this technology a perfect teaching technique. Augmented reality technology has been successfully implemented in: SixthSense project, Bufalo Hunt computer game, virtual GoS-kyWatch Planetarium, ARIS Global Game Jam, ARIS games, etc.

Significantly, there is a real risk these factors might jeopardize the whole tertiary education system, in particular, affect security of the learning environment stakeholders. Cyber safety and information security have become sore issues today. Information security threats are grouped into: confidentiality breach threats, cyber breach threats, information resources unavailability threats, system parameter exposure threats (including protection system). Still, limited digital skills (of both teachers and students) remain the biggest potentially hazardous factor jeopardizing accessibility of information resources. This problem can be settled only if removing these threats and successful risk managing becomes a strategic priority of the universities' administration.

CONCLUSION

The taxonomy of purposes and paramount principles of virtual universities educational activities make these activities unique.

The number of factors and variables defining the educational activities of virtual universities is growing, still the ability to choose the learning route which fits a certain individual has always been and will remain important. Tailored learning style (built on individual preferences in the ways of information searching and processing) suggests an opportunity to adjust the situation and learning material to your needs and thus become more efficient in obtaining new information and skills. The individualization principle allows learners to choose information, making their own decision on what is more important, interesting and worth in-depth studying, and what can be skipped.

Detailed account of virtual university technologies reveals their broad applicability, e.g.: artificial intelligence, gamification, blockchain systems, cloud knowledge database, smart systems of communication and cooperation – all these technologies rely on web design, case method, on-line games (business, imitation, didactic, etc.), quests and many others.

References

1. Guzman J.H.E., Zuluaga-Ortiz R.A., Barrios-Miranda D.A., Delahoz-Dominguez E.J. (2022). Information and Communication Technologies (ICT) in the processes of distribution and use of knowledge in Higher Education Institutions (HEIs). *Procedia Computer Science*, no. 198, pp. 644-649. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.300>
2. Zhang Z. (2022). Application of digital intelligent communication technology in contemporary comparative education methodology. *Alexandria Engineering Journal*, vol. 61, issue 6, pp. 4647-4657. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2021.10.019>
3. Richards G. (2015). *A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers Commonwealth of Learning*. Burnaby, Commonwealth of Learning Publ., 42 p.
4. Zhanbusinova B.H., Iskakova G.Sh., Shaukenova K.S., Shayakhmetova B.K., Mukasheva A.K. (2017). Virtual university modules. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya: Matematika = Bulletin of the Karaganda University, Mathematics*, no. 1 (85), pp. 46-51. <https://doi.org/10.31489/2017M1/46-51>, <https://elibrary.ru/uauueg>
5. Grinshkun V.V., Krasnova G.A. (2018). Virtual universities: factors of success and prospects of development. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization of Education*, no. 15 (1), pp. 7-17. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-1-7-17>, <https://elibrary.ru/nswjyn>
6. D'Antoni S. (2006). *The virtual university: models and messages*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Press, 451 p.
7. Boulton C.A., Kent C., Williams H.T.P. (2018). Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a 'bricks-and-mortar' university. *Computers & Education*, no. 126, pp. 129-142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>
8. Svyrydenko D., Kyvliuk V. (2020). Virtual university: education as a lifestyle. *Educational Discourse: Collection of Scientific Papers*, no. 28 (11), pp. 38-50. [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.28\(11\)-3](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.28(11)-3)

9. Podymova L.S., Alisov, E.A. (2010). Readiness of subjects of educational process for pedagogical designing of educational environment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, no. 12 (92), pp. 135-138. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ncovrh>
10. Batara C., Rapat C. (2020). Design and implementation of virtual university based on ICT. *International Journal of Research – Granthaalayah*, no. 8, pp. 144-152. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i4.2020.19>
11. Akhmetshin E.M., Vasilev V.L., Kozachek A.V., Meshkova G.V., Mikhailova M.V. (2021). Development of digital university model in modern conditions: institutional approach. *Digital Education Review*, no. 40, pp. 17-32. <https://doi.org/10.1344/der.2021.40.17-32>, <https://elibrary.ru/bqpbgw>
12. Podymova L.S., Podymov N.A., Alisov E.A. (2018). Readiness of teaching staff to ensure personality safety in innovative educational environment. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of education*, vol. 22, no. 4 (93), pp. 663-680. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.663-680>, <https://elibrary.ru/slvwuh>
13. Tito-Huamani P., Castaneda Th., Aponte S., Garamendi K., Custodio F., Soto E. (2022). Virtual university and educational transformation in the context of the pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, vol. 22, no. 11, pp. 113-131. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i11.5424>, <https://elibrary.ru/nfygxw>
14. Kalthener N.-E. (2018). The virtual university. *European Heart Journal*, vol. 39, issue 8, pp. 645-648. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehy041>
15. Ahmed M., Minhas Sh. (2021). Design, usage and impact of virtual university mobile LMS application on students learning of virtual university of Pakistan. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, vol. 10, no. 3, pp. 1837-1843. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2021/491032021>
16. Leon-Gomez A., Calderon-Garrido D., Gil Fernandez R. (2019). The use of social networks in a virtual university. *Campus Virtuales*, vol. 8, no. 1, pp. 99-109.
17. Elhassan F.D.M., Ahamed Y.M. (2018). Implement a virtual university in education based on a cloud computing. *International Journal of Science, Environment and Technology*, vol. 7, no. 1, pp. 31-38.
18. Jameson C.M., Torres K., Mohammed Sh. (2021). Virtual faculty strategies for supporting motivation of online doctoral students. *Journal of Educational Research and Practice*, vol. 11, no. 1, pp. 295-305. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.21>
19. Averin S.A., Alisov E.A., Murodhodjaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. (2018). Information technologies in education: forming the competences of the future. *International Journal of Engineering & Technology*, vol. 7, no. 4.7, pp. 276-282. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.7.20562>
20. Anzorova S., Aibazova M., Zhapaova M., Gorda A., Kolesnikova E. (2021). Digitalization of education: pedagogical technologies in a virtual university environment. *Vestnik nacional'noj akademii nauk respubliky Kazaxstan = Bulletin of National Academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*, no. 4 (392), pp. 185-190. <https://doi.org/10.32014/2021.2518-1467.151>

Список источников

1. Guzman J.H.E., Zuluaga-Ortiz R.A., Barrios-Miranda D.A., Delahoz-Dominguez E.J. Information and Communication Technologies (ICT) in the processes of distribution and use of knowledge in Higher Education Institutions (HEIs) // *Procedia Computer Science*. 2022. № 198. P. 644-649. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.300>
2. Zhang Z. Application of digital intelligent communication technology in contemporary comparative education methodology // *Alexandria Engineering Journal*. 2022. Vol. 61. № 6. P. 4647-4657. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2021.10.019>
3. Richards G. A guide to virtual universities for policy-makers. Burnaby: Commonwealth of learning, 2015. 42 p.
4. Zhanbusinova B.H., Iskakova G.Sh., Shaukenova K.S., Shayakhmetova B.K., Mukasheva A.K. Virtual university modules // *Bulletin of the Karaganda University. Mathematics*. 2017. № 1 (85). P. 46-51. <https://elibrary.ru/uauueg>
5. Гринишун В.В., Краснова Г.А. Виртуальные университеты: факторы успеха и перспективы развития // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*. 2018. Т. 15. № 1. С. 7-17. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-1-7-17>, <https://elibrary.ru/nswjyn>

6. *D'Antoni S.* The virtual university: models and messages. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Press, 2006. 451 p.
7. *Boulton C.A., Kent C., Williams H.T.P.* Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a 'bricks-and-mortar' university // *Computers & Education*. 2018. № 126. P. 129-142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>
8. *Svyrydenko D., Kyvliuk V.* Virtual university: education as a lifestyle // *Educational Discourse: Collection of Scientific Papers*. 2020. № 28 (11). P. 38-50. [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.28\(11\)-3](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.28(11)-3)
9. *Подымова Л.С., Алисов Е.А.* Готовность субъектов образовательного процесса к педагогическому проектированию образовательной среды // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. № 12 (92). С. 135-138. <https://elibrary.ru/ncovrh>
10. *Batara C., Rapat C.* Design and implementation of virtual university based on ICT // *International Journal of Research – Granthaalayah*. 2020. № 8. P. 144-152. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i4.2020.19>
11. *Akhmetshin E.M., Vasilev V.L., Kozachek A.V., Meshkova G.V., Mikhailova M.V.* Development of digital university model in modern conditions: institutional approach // *Digital Education Review*. 2021. № 40. P. 17-32. <https://doi.org/10.1344/der.2021.40.17-32>, <https://elibrary.ru/bqpbgw>
12. *Подымова Л.С., Подымов Н.А., Алисов Е.А.* Готовность педагогов к обеспечению безопасности личности в инновационной образовательной среде // *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 4 (93). С. 663-680. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.663-680>, <https://elibrary.ru/slvwuh>
13. *Tito-Huamani P., Castaneda Th., Aponte S., Garamendi K., Custodio F., Soto E.* Virtual university and educational transformation in the context of the pandemic // *Revista Innova Educación*. 2022. Vol. 22. № 11. P. 113-131. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i11.5424>
14. *Kaltheuner N.-E.* The virtual university // *European Heart Journal*. 2018. Vol. 39. Issue 8. P. 645-648. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehy041>
15. *Ahmed M., Minhas Sh.* Design, usage and impact of virtual university mobile LMS application on students learning of virtual university of Pakistan // *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 2021. Vol. 10. № 3. P. 1837-1843. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2021/491032021>
16. *Leon-Gomez A., Calderon-Garrido D., Gil Fernandez R.* The use of social networks in a virtual university // *Campus Virtuales*. 2019. Vol. 8. № 1. P. 99-109.
17. *Elhassan F.D.M., Ahamed Y.M.* Implement a virtual university in education based on a cloud computing // *International Journal of Science, Environment and Technology*. 2018. Vol. 7. № 1. P. 31-38.
18. *Jameson C.M., Torres K., Mohammed Sh.* Virtual faculty strategies for supporting motivation of online doctoral students // *Journal of Educational Research and Practice*. 2021. Vol. 11. № 1. P. 295-305. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.21>
19. *Averin S.A., Alisov E.A., Murodhodjaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E.* Information technologies in education: forming the competences of the future // *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. Vol. 7. № 4.7. P. 276-282. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.7.20562>
20. *Anzorova S., Aibazova M., Zhapaova M., Gorda A., Kolesnikova E.* Digitalization of education: pedagogical technologies in a virtual university environment // *Bulletin of National Academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2021. № 4 (392). P. 185-190. <https://doi.org/10.32014/2021.2518-1467.151>

Information about the authors

Evgenii A. Alisov, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Pedagogy Department of Pedagogics and Psychology of Education Institute, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>
evgenii.alisov@mail.ru

Информация об авторах

Алисов Евгений Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>
evgenii.alisov@mail.ru

Lyudmila S. Podymova, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Educational Psychology Department of Pedagogics and Psychology Institute, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6339-9248>
pod_ls@mail.ru

Lyudmila N. Makarova, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

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

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

Received 20.02.2024
Approved 28.02.2024
Accepted 13.03.2024

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6339-9248>
pod_ls@mail.ru

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и образовательных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

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

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

Поступила в редакцию 20.02.2024
Одобрена после рецензирования 28.02.2024
Принята к публикации 13.03.2024

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 373+371.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-281-293>



Технология организации саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации старшеклассников в психолого-педагогических классах

Наталья Владимировна ГАРАШКИНА¹ , Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА² *

¹ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

141014, Российская Федерация, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24

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

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

*Адрес для переписки: drugininaan@yandex.ru

Актуальность. В современном мире роль учителя изменилась, и теперь перед студентами – будущими педагогами стоит задача не только обучать, но и быть готовыми к постоянному саморазвитию, профессиональному росту и непрерывному обучению. В современных нормативно-правовых документах системы педагогического образования определена компетенция, способствующая самообразованию как необходимая для овладения будущим педагогом. Развитие способности к саморегуляции у учащихся в системе педагогического образования имеет большой потенциал для успешного профессионального становления. Поэтому важно организовать эффективный процесс саморегулируемого обучения в современной школе на этапе ранней профессионализации в психолого-педагогических классах. Цель исследования – разработка и обоснование технологии организации саморегулируемого обучения, способствующей успешной готовности к личностно-профессиональному становлению старшеклассников – обучающихся психолого-педагогических классов.

Методы исследования. Анализ данных теоретических и эмпирических исследований в области саморегулируемого обучения, также применялись: анализ, синтез, обобщение, сравнение и интерпретация, опрос.

Результаты исследования. Саморегулируемое обучение – это процесс, в котором учащиеся активно участвуют в своей собственной учебной деятельности. Включенные в саморегулируемое обучение старшеклассники показывают более высокие образовательные результаты, быстро усваивают материалы курсов и чаще достигают своих личных целей. В контексте когнитивно-технологического подхода к обучению научно обоснована инновационная технология саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации старшеклассников в профильных психолого-педагогических классах, включающая деятельностный алгоритм: самодиагностика – целеполагание – самомотивация – планирование – реализация личностной стратегии – саморефлексия; а также методы диагностики и автодидактики. Раз-

работана диагностическая методика выявления уровня готовности учащихся к саморегулируемому обучению.

Выводы. Учитывая, что саморегулируемое обучение – это сложный процесс, требующий многолетней практики, обучения и опыта, результативно применение его в формате технологии организации саморегулируемого обучения, особенно на этапе ранней профессионализации в психолого-педагогических классах. Эффект усиливается при применении когнитивно-технологического подхода, алгоритма этапов и совокупности методов автодидактики. Спроектированная технология является ценным инновационным инструментом для повышения эффективности деятельности психолого-педагогических классов, а также для исследований и практики в области педагогического образования.

Ключевые слова: саморегулируемое обучение, психолого-педагогические классы, когнитивно-технологический подход в обучении, технология организации саморегулируемого обучения, ранняя педагогическая профессионализация, стратегия саморегулируемого обучения

Благодарности: Статья опубликована при поддержке гранта Министерства образования и науки Тамбовской области и Совета молодых ученых и специалистов Тамбовской области.

Для цитирования: Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Технология организации саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации старшеклассников в психолого-педагогических классах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 281-293. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-281-293>

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-281-293>

Technology for organizing self-regulated learning at the stage of early professionalization of high school students in psychological and pedagogical classes

Natalia V. GARASHKINA¹ , Anastasia A. DRUZHININA² *

¹Federal State University of Education

24 Vera Voloshina St., Mytishchi, 141014, Moscow region, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: drugininaan@yandex.ru

Importance. In the modern world, the role of the teacher has changed, and now students – future teachers are faced with the task of not only teaching, but also being prepared for constant self-development, professional growth and continuous learning. Modern regulatory documents of the teacher education system define competence that promotes self-education as necessary for mastery by a future teacher. Developing the ability for self-regulation in students in the pedagogical education system has great potential for successful professional development. Therefore, it is important to organize an effective process of self-regulated learning in a modern school at the stage of early professionalization in psychological and pedagogical classes. The purpose of the study is to develop and substantiate a technology for organizing self-regulated learning that promotes successful

readiness for personal and professional development of high school students – students of psychological and pedagogical classes.

Research Methods. Analysis of data from theoretical and empirical research in the field of self-regulated learning, also used: analysis, synthesis, generalization, comparison and interpretation, survey.

Results and Discussion. Self-regulated learning is a process in which students actively participate in their own learning activities. High school students involved in self-regulated learning show higher educational results, quickly master course materials and more often achieve their personal goals. In the context of the cognitive-technological approach to learning, an innovative technology of self-regulated learning at the stage of early professionalization of high school students in specialized psychological and pedagogical classes is scientifically substantiated, including an activity algorithm: self-diagnosis – goal setting – self-motivation – planning – implementation of personal strategy – self-reflection; as well as diagnostic and autodidactic methods. A diagnostic technique has been developed to identify the level of students' readiness for self-regulated learning.

Conclusion. Considering that self-regulated learning is a complex process that requires many years of practice, training and experience, its effective use in the format of technology for organizing self-regulated learning, especially at the stage of early professionalization in psychological and pedagogical classes. The effect is enhanced when using a cognitive-technological approach, an algorithm of stages and a set of auto-didactics methods. The designed technology is a valuable innovative tool for increasing the efficiency of psychological and pedagogical classes, as well as for research and practice in the field of teacher education.

Keywords: self-regulated learning, psychological and pedagogical classes, cognitive-technological approach to learning, technology for organizing self-regulated learning, early pedagogical professionalization, strategy for self-regulated learning

Acknowledgements: The article was published with the support of a grant from the Ministry of Education and Science of the Tambov Region and the Council of Young Scientists and Specialists of the Tambov Region.

For citation: Garashkina, V.N., & Druzhinina, A.A. (2024). Technology for organizing self-regulated learning at the stage of early professionalization of high school students in psychological and pedagogical classes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 281-293. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-281-293>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современными исследователями подчеркивается, что необходимо развивать образовательные инициативы и инновации, поддерживающие продвижение гибких учебных компетенций, которые можно применять в различных контекстах (например, навыки творческого и критического мышления, коммуникативные навыки, навыки решения проблем и др.). Социальный заказ общества и государства направлен на развитие полноценной личности обучающегося и на индивидуализацию образовательной среды, ее вариативность и гибкость. Современный образовательный процесс должен учитывать склонности и потребности каждого ребенка,

адаптируясь и обновляясь вместе с быстро развивающимся и изменяющимся миром [1].

В статье Закона РФ «Об образовании» фиксируется необходимость ориентации содержания образования на обеспечение самообразования личности¹.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по педагогическому направлению подготовки², которые сопряжены с Профес-

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Доступ из СПС Гарант.

сиональным стандартом педагога, определенная компетенция, отражающая способность к самообразованию как необходимую компетенцию, которой должен владеть будущий педагог³.

В современном мире роль учителя изменилась, и теперь перед студентами – будущими педагогами стоит задача не только обучать, но и быть готовыми к постоянному саморазвитию и профессиональному росту, стимулированию непрерывного обучения. Одним из важных качеств учителя является способность адаптироваться к изменяющимся условиям, проявлять инициативу и принимать решения в изменяющихся условиях. В современном образовательном процессе требуется использовать инновационные подходы и технологии, поэтому важно быть готовым к креативному действию и применению новых методик, для этого необходимо четко понимать цель и задачи своей профессиональной деятельности, а также уметь планировать свое самообразование. Формирование готовности студентов – будущих педагогов к профессиональному саморазвитию и самообразованию является цикличным и организованным процессом. Современный учитель должен вдохновлять учащихся, быть образцом для подражания и показывать, что обучение и саморазвитие, то есть саморегулируемое обучение – это непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни [2].

Анализ исследований Н.Н. Калацкой, А.О. Прохорова и М.Г. Юсупова, обращений к термину «саморегулируемое обучение» в базе данных Scopus показывает возрастающий интерес к данной проблематике среди ученых за 5 лет (2017–2021 гг.), общее количество работ за 5 лет (2017–2021 гг.) составило 1783 [3].

³ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). Доступ из СПС КонсультантПлюс.

Таким образом, современное образование должно быть направлено на развитие гибких учебных компетенций, которые могут быть применены в различных контекстах. Важно ориентировать содержание образования на самообразование личности, так как от учителя требуются не только способности обучать, но и готовность к постоянному саморазвитию и профессиональному росту. Развитие саморегуляции в образовании имеет большой потенциал для успешного профессионального становления будущего учителя, в том числе обучающихся психолого-педагогических классов. Поэтому важно организовать процесс саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации старшекласников в психолого-педагогических классах на основе когнитивно-технологического подхода в обучении.

Цель исследования – разработка и обоснование технологии организации саморегулируемого обучения, способствующей успешной готовности к личностно-профессиональному становлению старшекласников-обучающихся психолого-педагогических классов.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе использовались аналитические данные теоретических и эмпирических исследований в области саморегулируемого обучения с целью определения составляющих технологии, эффективных способов его поддержки в условиях ранней профессионализации в психолого-педагогических классах. В качестве методов исследования применялись: анализ, синтез, обобщение, сравнение и интерпретация, опрос.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Саморегулируемое обучение является процессом, позволяющим учащимся принимать активное участие в своей учебной деятельности. Оно предполагает инициативу в постановке целей обучения, а также контроль, корректировку и оценку собственных

знаний, мотивации, эмоций, поведения и образовательной среды для достижения поставленных целей. Анализ зарубежных и отечественных исследований и анализ образовательных практик позволяет выделить закономерность взаимовлияния развития навыка саморегулируемого обучения учащихся и студентов на достижение высоких образовательных результатов. Они также способны усваивать материалы курса быстрее и чаще достигать собственных целей. Это подчеркивает важность развития саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации, чтобы учащиеся могли активно участвовать в своем процессе обучения и достигать желаемого успеха.

Дж. Бродбент и У.Л. Пун отмечают, что «саморегулируемое обучение представляет собой процесс, в котором учащиеся активно участвуют в своей собственной учебной деятельности» [4].

Согласно И.В. Еновой, «саморегулируемое обучение происходит тогда, когда ученики проявляют инициативу в постановке целей обучения, а затем контролируют, корректируют и оценивают свои знания, мотивацию, эмоции и поведение для их достижения» [5].

Я.В. Корякина, Т.Н. Ломтева и М.В. Каменский определяют «саморегулируемое обучение как самостоятельный процесс, позволяющий студентам преобразовать свои умственные способности в академические навыки, помогающие им управлять своими мыслями, поведением и эмоциями, чтобы успешно справляться с обучением» [6].

Н.Д. Берман и К.Л. Безматерных подчеркивают, что «в России под «саморегулируемым обучением» принято считать процесс самостоятельного приобретения знаний обучающимися» [7].

Н.С. Киргинцева утверждает, что саморегулируемое обучение – это «процесс и результат андрагогического взаимодействия, в ходе которого на основе механизмов самоуправления и саморегуляции реализуются все этапы учебно-познавательной деятельности, посредством чего обеспечивается его

переход на более высокий уровень самореализации и самоактуализации»⁴.

«Саморегуляция учебной, как и любой другой деятельности, состоит из принятия субъектом цели его учебной активности, плана необходимых для достижения поставленной цели, системы критериев успешности деятельности, информации о реально достигнутых результатах, оценки соответствия реальных результатов критериям успеха, решения о необходимости и характере коррекций деятельности» [8].

К.А. Вилкова определяет «саморегулируемое обучение как процесс, в рамках которого учащиеся ставят перед собой цели обучения, а затем отслеживают, регулируют и контролируют свои познания, намерения и поведение, руководствуясь не только своими целями, но и особенностями окружающей среды» [9]. В результате учащиеся с развитым навыком саморегулируемого обучения имеют более высокие образовательные результаты⁵, они могут усваивать материалы курса быстрее [10] и чаще достигать собственных целей [11].

Таким образом, саморегулируемое обучение – это длительный процесс, в рамках которого учащиеся ставят перед собой цели обучения, разрабатывают проект, план и критерии успешности деятельности.

В ходе анализа выделены модели саморегулируемого обучения.

Модель самостоятельной образовательной деятельности В.Д. Zimmerman⁶ представляет собой цикл, состоящий из трех этапов: планирование, реализация плана и саморефлексия. Эта модель позволяет уча-

⁴ Киргинцева Н.С. Саморегулируемое обучение студентов лингвистических специальностей в условиях дидактических информационных сред: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2003. 21 с.

⁵ Williams P.E., Hellman C.M. Differences in Self-Regulation for Online Learning between First and Second Generation College Students // Research in Higher Education. 2004. Vol. 45. № 1. P. 71-82.

⁶ Zimmerman B.J., Moylan A.R. Selfregulation: where metacognition and motivation intersect // Handbook of Metacognition in Education / eds. D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser. N. Y.: Routledge, 2009. P. 29-315.

щимся проанализировать поставленную задачу, разработать план выполнения и прогнозировать желаемый результат. На этапе реализации плана ученики самостоятельно осуществляют деятельность, анализируют свои действия и делают самокоррекцию. Наконец, на этапе саморефлексии учащиеся оценивают результат своих усилий и сопоставляют его с прогнозируемыми результатами. Также существует опросник, разработанный на основе модели Б. Циммермана, это «восприятие ответственности за обучение». Он позволяет определить уровень осознания ответственности обучающегося за свои академические успехи. В целом модель самостоятельной образовательной деятельности Б. Циммермана и опросник «Восприятие ответственности за обучение» представляют собой эффективные инструменты для анализа и оценки самостоятельной деятельности учащихся. Они помогают обучающимся осознать свою ответственность за собственное обучение, а преподавателям – взаимодействовать с учащимися и находить эффективные подходы к их обучению [12].

Модель саморегулируемой образовательной деятельности P.R. Pintrich [13] является важным инструментом для изучения и понимания процесса саморегулируемого обучения. Она разделена на четыре фазы, каждая из которых включает различные области, такие как познание, мотивация, поведение и среда. Комбинация этих фаз и областей позволяет обучающимся контролировать и регулировать свой процесс обучения. Включение метакогнитивных стратегий в область познания также помогает обучающимся контролировать и оценивать свои знания и понимание. На основе этой модели разработан опросник по мотивации и применению стратегий в обучении, он является эффективным инструментом для измерения навыков саморегуляции в процессе обучения и позволяет обучающимся оценить свои мотивационные убеждения и применение стратегий обучения. Опросник также предоставляет детальную информацию о когнитивных,

метакогнитивных и управленческих стратегиях обучения [12].

Модель саморегулируемого обучения Р.Н. Winne и А.Ф. Hadwin⁷ основана на теории обработки информации и представляет собой процесс, состоящий из четырех фаз (определение задачи; целеполагание и планирование; использование стратегий; метакогнитивная корректировка), включающих цикл обратной связи. Важнейшим аспектом этой модели является использование критериев и стандартов для постановки целей, мониторинга и оценки [14].

Модель Я.В. Корякиной, Т.Н. Ломтевой, М.В. Каменского содержит алгоритм выполнения веб-задания для саморегулируемого обучения: 1) мотивационный компонент; 2) исполнительский компонент (целеполагание; планирование; 3) осуществление учебно-познавательной деятельности); 4) контрольно-оценочный компонент (контроль; коррекция действий; оценка результатов; интеллектуальная рефлексия) [6].

Авторская модель саморегулируемого обучения основана на применении когнитивно-технологического подхода, обеспечивающего когнитивную вовлеченность [15]. Особенность модели связана с введением самодиагностического компонента, технология организации саморегулируемого обучения старшеклассников в психолого-педагогических классах включает: самодиагностику; постановку цели; самомотивацию; планирование и прогнозирование желаемого результата; реализацию личностной стратегии; саморефлексию; а также совокупность методов автодидактики и методов диагностики уровня готовности учащихся к саморегулируемому обучению.

Начальным этапом разработанной технологии является самодиагностика. Это важный аспект в саморегулируемом обучении, как освоении учащимися умений и навыков выполнения когнитивных действий.

⁷ Winne P.H., Hadwin A.F. Studying as self-regulated learning // Metacognition in Educational Theory and Practice / eds. D. Hacker, J. Dunlosky, A. Graesser. N. Y.: Routledge, 1998. P. 277-305.

И.Я. Лернер утверждает, что «при определении самостоятельной работы следует исходить из специфики учебной деятельности обучающихся, учитывая их уровень активности и самостоятельности» (цит. по: [16]).

В нашей технологии оценка степени готовности обучающихся профильных психолого-педагогических классов включала опрос, спроектированный на основе методики Т.В. Малковой:

- 1) в чем, на ваш взгляд, заключается ваша ответственность за собственное обучение?
- 2) каким образом вы определяете свои учебные цели?
- 3) заинтересованы ли вы в учебном процессе?
- 4) какие методы вы используете для планирования своего учебного процесса?
- 5) как вы управляете своим временем в процессе обучения?
- 6) знаете ли вы, что необходимо предпринять для получения более высоких результатов обучения?
- 7) можете ли вы самостоятельно оценить свой уровень знаний?
- 8) как вы контролируете свой прогресс в обучении?
- 9) как вы оцениваете уровень своей самодисциплины в учебном процессе?
- 10) как вы поддерживаете собственную мотивацию в обучении?
- 11) как вы думаете, в чем заключается ваша ответственность за собственное обучение?
- 12) каким образом вы планируете поддерживать свои навыки в будущем? [9].

Результаты диагностики позволяют выявить три уровня готовности обучающихся профильных психолого-педагогических классов к саморегулируемому обучению. Представим примерные ответы, характерные для высокого уровня (табл. 1).

После анализа ответов на вопросы учащихся, проявившим достаточный и высокий уровни готовности к саморегулируемому обучению, переходим к следующим этапам технологии организации саморегулируемого обучения в ходе ранней профессионализации

старшеклассников в психолого-педагогических классах:

Этап: Целеполагание – Что необходимо достичь?

Этап: Самомотивация – Что полезного и ценного для себя я могу достичь при освоении навыка?

Этап: Прогнозирования и планирования: Как наиболее эффективно можно достичь цели? Каков будущий, прогнозируемый результат?

Этап: Реализация личностной стратегии – анализ промежуточных результатов – Что уже достигли, что будет в дальнейшем? Что необходимо изменить?

Этап: Саморефлексия – Насколько результат соответствует планируемому? Что можно было сделать, чтобы достичь цели эффективнее?

В зависимости от степени готовности учащемуся предоставляется возможность пройти эти этапы самостоятельно (высокая степень готовности); по необходимости обращаться к педагогу для консультирования и сопровождения (достаточная степень готовности); осуществлять выполнение заданий под руководством педагога, под наставничеством сверстника (недостаточная степень готовности).

Для разработки комплекса методов автодидактики как механизма разработанной технологии были изучены исследования в данной области на разных уровнях педагогического образования.

Я.Н. Поддубная, К.С. Котов и А.А. Служкина рассматривают методы учебной автономии в образовательном пространстве как способ повышения осознанности студентов в обучении [17].

И.С. Батракова и А.В. Тряпицын выделяют методы и формы реализации стратегии саморегулируемого обучения: работа с различными источниками информации; организация группового взаимодействия; контекстного обучения; метапознавательной деятельности студентов [18].

С.А. Brenner определил набор практик саморегулируемого обучения, которые могут

Таблица 1

Соответствие вопроса и примерного ответа, характерного для высокого уровня сформированности готовности к саморегулируемому обучению

Table 1

Correspondence of the question and an example answer, characteristic of a high level of preparedness for self-regulated learning

Вопрос	Примерный ответ (соответствующий высокому уровню сформированности готовности к саморегулируемому обучению)
1. В чем, на ваш взгляд, заключается ваша ответственность за собственное обучение?	Я осознаю, что я отвечаю за свой собственный прогресс и достижение учебных целей. Я понимаю, что я должен быть активным участником учебного процесса
2. Каким образом вы определяете свои учебные цели?	Я определяю свои учебные цели путем постановки конкретных и измеримых задач. Я выявляю области, которые требуют улучшения, и формулирую цели, которых я хочу достичь
3. Заинтересованы ли вы в учебном процессе?	Я заинтересован в учебном процессе и осознаю, что образование является важным и ценным ресурсом. Я стремлюсь к постоянному обучению и развитию, потому что понимаю, что это поможет мне достичь своих личных и профессиональных целей
4. Какие методы вы используете для планирования своего учебного процесса?	Я стремлюсь регулярно заниматься своим обучением, также я использую различные инструменты планирования
5. Как вы управляете своим временем в процессе обучения?	Я устанавливаю четкие рамки и дедлайны для выполнения задач. Я также стараюсь избегать отвлекающих факторов
6. Знаете ли вы, что необходимо предпринять для получения более высоких результатов обучения?	Я понимаю, что для получения более высоких результатов обучения мне необходимо постоянно осуществлять поиск учебных материалов, участвовать в групповых заданиях, а также консультироваться с преподавателями и экспертами
7. Можете ли вы самостоятельно оценить свой уровень знаний?	Я могу оценить свой уровень знаний самостоятельно, иногда я прибегаю к объективным методам оценки, таким как тесты, обратная связь от преподавателей
8. Как вы контролируете свой прогресс в обучении?	Я отслеживаю выполнение целей и задач обучения, измеряю свой прогресс с помощью оценок, обратной связи и самооценки
9. Как вы оцениваете уровень своей самодисциплины в учебном процессе?	Я стараюсь быть дисциплинированным, придерживаться установленного плана и сроков
10. Как вы поддерживаете собственную мотивацию в обучении?	Я ищу дополнительную мотивацию во внешних источниках, таких как вдохновляющие книги, лекции или успешные истории других людей
11. Как вы думаете, в чем заключается ваша ответственность за собственное обучение?	Я должен активно участвовать в учебном процессе и использовать все доступные мне ресурсы для обучения
12. Каким образом вы планируете поддерживать свои навыки в будущем?	Я буду продолжать изучать новую информацию в области своих интересов, чтобы быть в курсе последних тенденций. Я планирую регулярно применять свои навыки на практике, чтобы сохранить и улучшить их

применять учителя: выбор; контроль над задачами; самооценка; поддержка учителей; поддержка со стороны сверстников; встроенная оценка; сложные задачи [19].

О.В. Бажук, Л.П. Берестовская и Т.В. Мерцкая выделили следующие приемы и методы реализации саморегулируемого обучения в педагогическом образовании: анализ науч-

ных статей; решение педагогических задач через разработанные конкретные педагогические ситуации (кейсы); исследовательский прием (самостоятельная учебно-познавательная деятельность); метод групповой дискуссии; методы формирования рефлексивной позиции будущих педагогов; метод проектов [2].

Особенностью когнитивно-технологического подхода и разработанной технологии является применение личностных стратегий обучения старшеклассников. Стратегия саморегулируемого обучения включает различные приемы, которые способствуют активному, самостоятельному и глубокому усвоению знаний учащимся самостоятельно. Работа с различными источниками информации позволяет старшекласснику расширить кругозор и обогатить знания, а организация группового взаимодействия способствует обмену опытом и совместному конструированию знаний. Стратегии саморегулируемого обучения позволяют учиться в контексте реальных ситуаций и применять знания на практике, а метапознавательная деятельность способствует осознанию и контролю над собственным процессом обучения. Для реализации саморегулируемого обучения педагоги могут предоставлять учащимся выбор в заданиях и контролировать их выполнение, что позволит стимулировать развитие ответственности и самостоятельности. Прием самооценки позволяет обучающимся оценить свой прогресс, понять свои сильные стороны и то, над чем еще нужно поработать. Поддержка педагогов и сверстников является важным методом в саморегулируемом обучении, так как она усиливает мотивацию и создает поддерживающую образовательную среду.

Анализ практик психолого-педагогических классов показал, что в настоящее время применяются приемы и методы, используемые в непрерывном педагогическом образовании. Решение педагогических задач через конкретные педагогические ситуации, такие как кейсы, способствует развитию аналитических и проблемных навыков старшеклассников. Исследовательский прием позволяет учащимся самостоятельно исследовать предмет и строить новые знания. Групповая дискуссия стимулирует обмен идеями и развитие коммуникативных навыков. Формирование рефлексивной позиции обучающихся позволяет им осознанно анализировать свою деятельность и принимать обосно-

ванные решения. И, наконец, метод проектов позволяет учащимся применять полученные знания в создании и реализации практических проектов.

В ходе исследования разработаны конкретный комплекс методов и соответствующие им задания с учетом особенностей старшеклассников. Представленный пакет заданий можно использовать с учащимися психолого-педагогических классов для организации саморегулируемого обучения на этапе ранней профессионализации (табл. 2).

Таблица 2

Задания учащимся
психолого-педагогических классов для
организации саморегулируемого обучения
на этапе ранней профессионализации

Table 2

Assignments for students in psychological and pedagogical classes to organize self-regulated learning at the stage of early professionalization

Методы и приемы	Примерные задания
Решение кейс-ситуаций	Просмотр фильмов и видео с конкурса «Учитель года России», обсуждение вопросов к каждому кейсу
Исследование	Темы исследований – статей: Влияние социальной среды на обучение младших школьников; Влияние мотивации на учебный процесс; Развитие эмоционального интеллекта в образовании; Нейросети в образовании и др.
Групповая дискуссия	Темы для групповых дискуссий: Текущие тенденции и реформы в образовании; Способы развития профессиональных компетенций учителя; Как эффективно работать в динамичной образовательной среде и др.
Формирование рефлексивной позиции	Попросите учащихся вести журнал, в котором они будут записывать свои мысли, ощущения, реакции и рефлексии по поводу своей будущей профессиональной деятельности

В процессе опытно-экспериментальной работы был проведен опрос старшеклассников педагогических классов и студентов первого курса педагогических направлений в ходе обучения по дисциплине «Введение в специальность», в ходе которого уточнены вопросы диагностического инструментария и дополнен перечень заданий. 100 % респондентов отметили важность ответственности за результаты собственного обучения; студенты отметили дефициты в следующих областях:

- «определения своих учебных целей» (85 % (студенты 1 курса); 74 % (старшеклассники));
- «планирование своего учебного процесса» (64 % (студенты 1 курса); 63 % (старшеклассники));
- «управление временем в процессе обучения» (96 % (студенты 1 курса); 96 % (старшеклассники));
- «самооценка уровня знаний» (82 % (студенты 1 курса); 85 % (старшеклассники));
- «контроля прогресса в обучении» (71 % (студенты 1 курса); 70 % (старшеклассники));
- «самодисциплина» (89 % (студенты 1 курса); 96 % (старшеклассники)).

Выявленные дефициты показывают важность реализации когнитивно-технологического подхода и разработанной технологии для разных уровней непрерывного педагогического образования, включая подготовку старшеклассников в психолого-педагогических классах, формировать навыки саморегуляции, ответственности и самостоятельности на этапе ранней профессионализации.

ВЫВОДЫ

Учитывая, что саморегулируемое обучение – это сложный процесс, требующий многолетней практики, обучения и опыта, мы считаем, что применение его должно включать технологии организации саморегулируемого обучения, особенно на этапе ранней

профессионализации в психолого-педагогических классах. Эффект усиливается при применении когнитивно-технологического подхода, алгоритма этапов и совокупности методов автодидактики. Спроектированная технология является ценным инструментом для повышения эффективности педагогического образования, деятельности психолого-педагогических классов, а также для исследований и практики в области педагогического образования. Для создания этой технологии необходима подготовительная диагностическая работа с целью выявления уровня готовности к саморегулируемому обучению.

Саморегулируемое обучение является важным процессом, позволяющим учащимся преобразовать свои способности в академические навыки и управлять своей учебной деятельностью. Оно требует от учащихся психолого-педагогических классов когнитивных умений: самодиагностики, целеполагания, самомотивирования, прогнозирования и планирования, контроля и самооценки. Разработанная технология поможет обучающимся – будущим педагогам на этапе ранней профессионализации развивать навыки саморегуляции, обеспечивающие более высокие образовательные результаты и достижение личных целей.

Для эффективной поддержки саморегулируемого обучения крайне важно учитывать педагогические и психологические аспекты проектирования, такие как возрастные особенности, индивидуальные особенности, когнитивную включенность личности учащегося, активность и позицию учащегося.

Необходимы дальнейшие исследования для изучения, использования и совершенствования технологии саморегулируемого обучения в классных условиях, синхронных и асинхронных форматах обучения с использованием различных современных методов, смешанном обучении; с учетом преимущественности процесса саморегулируемого обучения в непрерывном педагогическом образовании.

Список источников

1. Лозовицкая А.А. Особенности развития экосистемы партнерства «педагогический вуз – муниципальная система образования» в контексте расширения возможностей построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2022. № 205. С. 149-157. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-149-157>, <https://elibrary.ru/wcmuwi>
2. Бажук О.В., Берестовская Л.П., Мерецкая Т.В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самообразованию // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 111-129. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.7>, <https://elibrary.ru/qofbxw>
3. Калацкая Н.Н., Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Особенности саморегулируемого обучения юношей и девушек // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18. № 1. С. 135-150. <https://doi.org/10.26907/esd.18.1.10>, <https://elibrary.ru/deqdgq>
4. Broadbent J., Poon W.L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review // The Internet and Higher Education. 2015. Vol. 27. P. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
5. Енова И.В. Формирование личностной самоэффективности студентов вуза в процессе обучения: психолого-педагогические аспекты // Образование: традиции и инновации. 2020. № 4 (31). С. 40-43. <https://elibrary.ru/pouboo>
6. Корякина Я.В., Ломтева Т.Н., Каменский М.В. Саморегулируемое обучение в условиях цифровизации образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 2 (71). С. 141-148. <https://doi.org/10.37493/2307-907X-2019-71-2-141-148>, <https://elibrary.ru/ztlvuj>
7. Берман Н.Д., Безматерных К.Л. Поддержка саморегулируемого обучения в онлайн-среде // ЦИТИСЭ. 2023. № 2 (36). С. 335-344. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.29>, <https://elibrary.ru/wuoxpi>
8. Малкова Т.В. К вопросу о важности формирования и совершенствования навыков саморегулируемого обучения // Вопросы педагогики. 2022. № 1-2. С. 213-216. <https://elibrary.ru/vlzvra>
9. Вилкова К.А. Измерение саморегулируемого обучения: обзор инструментов // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 123-133. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090211>, <https://elibrary.ru/dyaxtf>
10. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses // Computers & Education. 2017. № 104. P. 18-33. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
11. Littlejohn A. Learning in MOOCs: motivations and self-regulated learning in MOOCs // The Internet and Higher Education. 2016. Vol. 29. P. 40-48. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
12. Сиразиева Л.М., Фахрутдинова Р.А. Модели и методики оценки навыков самостоятельной образовательной деятельности обучающихся // Педагогическое образование и наука. 2018. № 4. С. 71-76. <https://elibrary.ru/yornlv>
13. Pintrich P.R., Smith D.A.F., Garcia T., Mckeachie W.J. Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) // Educational and Psychological Measurement. 1993. Vol. 53. Issue 3. P. 801-813. <http://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
14. Фомина Т.Г. Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 3. С. 27-37. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110303>, <https://elibrary.ru/gpdxmx>
15. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 93-109. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>, <https://elibrary.ru/jdktod>
16. Минюрова Г.Х. Самостоятельная работа и познавательная самостоятельность как психолого-педагогические категории // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 170-176. <https://elibrary.ru/jvtmxz>
17. Поддубная Я.Н., Котов К.С., Слуккина А.А. Повышение осознанности студентов в обучении посредством использования технологии учебной автономии в образовательном пространстве педагогического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 6-4 (120). С. 72-76. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.120.6.147>, <https://elibrary.ru/wumrte>

18. Батракова И.С., Тряпицын А.В. Анализ опыта построения образовательного процесса в магистратуре как ресурса развития высшего педагогического образования // Научное мнение. 2023. № 9. С. 78-82. https://doi.org/10.25807/22224378_2023_9_78, <https://elibrary.ru/orbntk>
19. Brenner C.A. Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices // Smart Learning Environments. 2022. № 3. <https://doi.org/10.14288/1.0406447>

References

1. Lozovitskaya A.A. (2022). Development of the partnership ecosystem "pedagogical university-municipal education system": expanding possibilities of individual educational routes for students. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 205, pp. 149-157. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-149-157>, <https://elibrary.ru/wcmuwi>
2. Bazhuk O.V., Berestovskaya L.P., Meretskaya T.V. (2022). Formation of pedagogical university students' readiness for professional self-education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (55), pp. 111-129. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.7>, <https://elibrary.ru/qofbxw>
3. Kalatskaya N.N., Prokhorov A.O., Yusupov M.G. (2023). Features of self-regulated learning of male and female students. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-development*, vol. 18, no. 1, pp. 135-150. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/esd.18.1.10>, <https://elibrary.ru/deqdqg>
4. Broadbent J., Poon W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, vol. 27, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
5. Enova I.V. (2020). Formirovanie lichnostnoi samoeffektivnosti studentov vuza v protsesse obucheniya: psikhologo-pedagogicheskie aspekty [Formation of personal self-efficacy of university students in the learning process: psychological and pedagogical aspects]. *Obrazovanie: traditsii i innovatsii* [Education: Traditions and Innovations], no. 4 (31), pp. 40-43. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pouboo>
6. Koryakina Ya.V., Lomteva T.N., Kamenskii M.V. (2019). Self-regulated learning under the conditions of digitalization of education. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta = Newsletter of North-Caucasus Federal University*, no. 2 (71), pp. 141-148. (In Russ.) <https://doi.org/10.37493/2307-907X-2019-71-2-141-148>, <https://elibrary.ru/ztlvuj>
7. Berman N.D., Bezmaternykh K.L. (2023). Support for self-regulated learning in online environment. *TsITISE = CITISE*, no. 2 (36), pp. 335-344. (In Russ.) <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.29>, <https://elibrary.ru/wuoxpi>
8. Malkova T.V. (2022). K voprosu o vazhnosti formirovaniya i sovershenstvovaniya navykov samoregulirovannogo obucheniya [On the importance of developing and improving self-regulated learning skills]. *Voprosy pedagogiki* [Pedagogical Issues], no. 1-2, pp. 213-216. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vlvzva>
9. Vilko K.A. (2020). Measuring self-regulated learning: a review of questionnaires. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 123-133. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090211>, <https://elibrary.ru/dyaxtf>
10. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, no. 104, pp. 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
11. Littlejohn A. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, vol. 29, pp. 40-48. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
12. Sirazieva L.M., Fakhrutdinova R.A. (2018). Models and methods of assessment of independent learning activity skills of students. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], no. 4, pp. 71-76. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yornlv>
13. Pintrich P.R., Smith D.A.F., Garcia T., McKeachie W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, vol. 53, issue 3, pp. 801-813. <http://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

14. Fomina T.G. (2022). Conceptual approaches to the analysis of self-regulated learning in foreign psychology. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 11, no. 3, pp. 27-37. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110303>, <https://elibrary.ru/gpdxmx>
15. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. (2023). Cognitive engagement involvement as a basis for designing the educational process in the preparation of students of pedagogical directions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 1, pp. 93-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>, <https://elibrary.ru/jdktd>
16. Minyurova G.Kh. (2007). Samostoyatel'naya rabota i poznavatel'naya samostoyatel'nost' kak psikhologo-pedagogicheskie kategorii [Independent work and cognitive independence as psychological and pedagogical categories]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 170-176. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jvtmxz>
17. Poddubnaya Ya.N., Kotov K.S., Slukina A.A. (2022). Increasing students' awareness in teaching by using the technology of educational autonomy in the educational space of pedagogical university. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 6-4 (120), pp. 72-76. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.120.6.147>, <https://elibrary.ru/wumrte>
18. Batrakova I.S., Tryapitsyn A.V. (2023). The experience of building the educational process in the Master's Degree programme as a resource for the development of higher pedagogical education. *Nauchnoe mnenie = The Scientific Opinion*, no. 9, pp. 78-82. (In Russ.) https://doi.org/10.25807/22224378_2023_9_78, <https://elibrary.ru/orbntk>
19. Brenner C.A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, no. 3. <https://doi.org/10.14288/1.0406447>

Информация об авторах

Гарашкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>
nagaraistr@mail.ru

Дружинина Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>
drugininaan@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 10.01.2024
Получена после доработки 06.03.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the authors

Natalia V. Garashkina, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Pedagogy and Modern Educational Technologies Department, Federal State University of Education, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>
nagaraistr@mail.ru

Anastasia A. Druzhinina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>
drugininaan@yandex.ru

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

Received 10.01.2024
Revised 06.03.2024
Accepted 13.03.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>



Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований

Павел Викторович СЫСОЕВ^{1,2} 

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

²ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1

psysoyev@yandex.ru

Актуальность. Стремительное распространение технологий искусственного интеллекта (ИИ) и использование ИИ-инструментов в образовании послужили стимулом появления большого корпуса научно-методических работ, посвященных методике обучения иностранному языку на основе ИИ. При этом большая часть публикаций не отличается явной научной новизной или практической ценностью. Цель исследования – анализ и классификация научных статей по методике обучения иностранным языкам, опубликованных в российских рейтинговых научных изданиях за 2023 год, выделение основных тематик в работах ученых и определение методических лагун и перспектив предстоящих методических исследований.

Материалы и методы. Исследование проводилось на материале научных статей по методике обучения иностранным языкам, опубликованных в научных журналах перечня ВАК РФ (K1, K2) за 2023 год. В основе исследования лежит экспертный подход, позволяющий посредством анализа корпуса научных публикаций обобщить полученные данные, выделить имеющиеся закономерности, выдвинуть гипотезы относительно перспектив дальнейших исследований в выбранной области, а также определить круг вопросов, которые не нашли своего решения. В рамках данного подхода были использованы следующие теоретические методы исследования: анализ научных публикаций, классификация и обобщение данных.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования была определена основная тематика научно-методических работ по методике обучения иностранному языку на основе ИИ: а) векторы использования искусственного интеллекта в образовании; б) чат-боты и голосовые помощники в обучении иноязычному речевому общению; в) корпусные технологии искусственного интеллекта в формировании лексико-грамматических навыков речи обучающихся и исследовательской работе; г) автоматизация процесса контроля развития иноязычных речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся; д) использование нейросетей в обучении иностранному языку; е) использование нейросетей в исследовательской работе; ж) требования к компетенции преподавателя иностранного язы-

ка в области искусственного интеллекта; з) требования к компетенции обучающихся в условиях интеграции искусственного интеллекта в образование.

Выводы. К перспективам исследований автор отнес следующие вопросы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта: а) методология обучения иностранному языку на основе ИИ; б) лингводидактический потенциал существующих и появляющихся ИИ-инструментов; в) виды обратной связи от генеративного искусственного интеллекта; г) типы интеллектуальных систем обучения и их возможности; д) обучение по индивидуальной траектории; е) риски и угрозы, возникающие в процессе интеграции искусственного интеллекта в образование; ж) компетенция преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение иностранному языку, информатизация образования, чат-боты, лингвистический корпус, авторская этика

Для цитирования: Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 294-308. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>

The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research

PAVEL V. SYSOYEV^{1,2} 

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

²Moscow Pedagogical State University

1 bldg, 1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow, 119991, Russian Federation

psysoyev@yandex.ru

Importance. The rapid spread of artificial intelligence (AI) technologies and the use of AI tools in education have stimulated the emergence of a large body of scientific and methodological works devoted to methods of foreign language teaching based on AI. At the same time, most of the publications are not distinguished by obvious scientific novelty or practical value. The purpose of the research is to analyze and classify scientific articles on methods of foreign languages teaching, published in Russian highly rated scientific publications in 2023, to highlight the main subjects of the works of scientists and to identify methodological gaps and prospects for further methodological research.

Materials and Methods. The research is conducted on the basis of scientific articles on methods of foreign languages teaching, published in scientific journals listed by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation (K1, K2) for 2023. The research is based on an expert approach, which allows, through analysis of the corpus of scientific publications, to summarize the

data obtained, highlight existing patterns, put forward hypotheses regarding the prospects for further research in the chosen area, and also identify a range of issues that have not been resolved. Within the framework of this approach, the following theoretical research methods are used: analysis of scientific publications, classification and summarization of data.

Results and Discussion. In the course of the research, the main subjects of scientific and methodological work on methods of foreign language teaching based on AI are determined: a) vectors of using artificial intelligence in education; b) chatbots and voice assistants in teaching foreign language verbal communication; c) corpus technologies of artificial intelligence in the formation of students' lexical and grammatical skills and research work; d) automation of the process of monitoring the development of foreign language speech skills and the formation of students' language skills; e) the use of neural networks in foreign language teaching; f) the use of neural networks in research work; g) requirements for the competence of a foreign language teacher in the field of artificial intelligence; h) requirements for the competence of students in the context of the integration of artificial intelligence into education.

Conclusion. The author included the following issues of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies as research prospects: a) methodology for foreign language teaching based on AI; b) linguodidactic potential of existing and emerging AI tools; c) types of feedback from generative artificial intelligence; d) types of intelligent learning systems and their capabilities; e) teaching according to an individual trajectory; f) risks and threats arising in the process of integrating artificial intelligence into education; g) competence of a foreign language teacher in the field of artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, foreign language teaching, informatization of education, chatbots, linguistic corpus, author's ethics

For citation: Sysoyev, P.V. (2024). The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 294-308. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>

ВВЕДЕНИЕ

Динамичное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) и создание на их основе инструментов искусственного интеллекта (ИИ-инструментов), которые достаточно быстро получают внедрение в профессиональной деятельности специалистов в различных сферах, стимулировали поток педагогических и методических работ, посвященных использованию ИИ-инструментов в учебном процессе. К основному всплеску научных работ, который пришелся на конец 2022 г. и 2023 г., привели два важных фактора. Первым была презентация компанией Open AI нейросети ChatGPT, которая оказалась способна предоставлять пользователям генеративную обратную связь достаточно высокого качества. Вторым послужил общественный резонанс первого в России случая написания студентом РГГУ Александром

Жаданом дипломной работы с помощью нейросети ChatGPT [1]. Эти два фактора в научной и общественной жизни послужили стимулом резко растущего интереса ученых и практиков к изучению дидактического потенциала технологий искусственного интеллекта. Методика обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вузов не стала исключением. За 2023 год по данным РИНЦ российскими авторами было опубликовано более 600 работ, посвященных использованию ИИ и ИИ-инструментов в обучении иностранному языку. Вместе с тем изучение корпуса педагогических и методических трудов свидетельствует о том, что большая часть из них не обладает явной научной новизной, вносящей вклад в теорию и практику обучения иностранным языкам, а содержит восторженные призывы к использованию ИИ-инструментов в обучении языку без об-

суждения методических ограничений ИИ-инструментов и возможных рисков для обучающихся.

Безусловно, педагогическое сообщество впервые столкнулось с такой динамикой, с которой появляются и внедряются в профессиональную деятельность новые ИИ-инструменты. Стремление многих научно-педагогических работников показать свою причастность к архиактуальной проблематике порождает огромный корпус разных по своему объему, содержанию и качеству исследований. При этом очевидно, что по мере развития ИИ-технологий и появления новых ИИ-инструментов тематика и проблематика методических работ будет изменяться. В этой связи представляется интересным и необходимым для научных целей на основе анализа имеющихся исследований выделить основные направления / тематики исследований по методике обучения иностранным языкам на основе ИИ-технологий на современном этапе. В перспективе подобный анализ можно будет проводить каждый обозначенный период (например, каждый календарный год) для описания генезиса методики обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта.

Цель данного исследования – проведение анализа научных работ по методике обучения иностранным языкам, опубликованных в российских рейтинговых научных изданиях за 2023 год, выделение основных тематик исследований ученых и определение методических лакун и перспектив предстоящих методических исследований.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В основе проведенного исследования лежит экспертный подход. Данный подход позволяет посредством анализа корпуса научных работ обобщить полученные данные, выделив имеющиеся закономерности, выдвинуть гипотезы относительно перспектив дальнейших исследований в выбранной области, а также определить круг вопросов, которые не нашли своего решения. В рамках

экспертного подхода предполагается использование следующих теоретических методов исследования: анализ материалов, классификация и обобщение данных.

Исследование проводилось на материале научных статей по методике обучения иностранным языкам, опубликованных в научных журналах перечня ВАК РФ (K1, K2) за 2023 год.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основные результаты проведенного исследования представлены в двух подразделах статьи: а) основные тематики исследований в области методики обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта и б) перспективы дальнейших исследований. Рассмотрим подробнее полученные результаты.

Основные тематики исследований в области методики обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта

1. Векторы использования искусственного интеллекта в образовании. Прежде чем проводить классификацию или обобщение исследований в относительно новой области методики обучения иностранным языкам, какой является обучение на основе технологий искусственного интеллекта, представляется необходимым обозначить границы исследуемой научной области. В своих работах [2; 3] П.В. Сысоев предпринял попытку обозначить эти границы и на основе изучения ряда современных работ отечественных и зарубежных ученых выделяет основные векторы использования искусственного интеллекта в образовании. Любое разделение носит всегда условный характер и может изменяться в зависимости от признаков, лежащих в основе классификации. В зависимости от области в сфере образования, вида профессиональной деятельности педагога и учебной деятельности обучающегося П.В. Сысоев выделил сначала три, а затем пять детализированных векторов использования искусственного интеллекта в образо-

вании. К ним относятся: 1) управление образованием; 2) оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям; 3) организация учебного процесса; 4) оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам и 5) индивидуализация обучения [3, с. 14]. Самое прямое отношение к преподаванию иностранного языка учащимся и студентам имеют три вектора: оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям, оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам и индивидуализация обучения. Оставшиеся два вектора в большей степени относятся к административной и организационной сторонам образовательного процесса.

Кроме того, учитывая дидактический и лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта, П.В. Сысоев предложил на современном этапе рассматривать искусственный интеллект в качестве субъекта образовательного процесса в триаде «обучающийся – искусственный интеллект – преподаватель» [3]. При этом ученый уточняет, что *по мере развития у обучающихся умений самостоятельной учебной деятельности и учебной автономии, включающих способность и готовность обучающегося самостоятельно проектировать свою траекторию обучения, искусственный интеллект станет верным и надежным помощником, помогающим каждому обучающемуся выбирать подходы, методы, приемы, средства, содержание обучения и темп освоения материала в зависимости от его личностных и профессиональных интересов, потребностей и способностей на протяжении всей жизни* [3].

2. Чат-боты и голосовые помощники в обучении иноязычному речевому общению. Наибольшее распространение среди исследователей и педагогов-практиков получила разработка методик обучения видам иноязычной речевой деятельности на основе практики обучающихся с голосовыми помощниками и чат-ботами. Предметами исследований в методических работах выступали: а) лингводидактический потенциал голосовых помощников и чат-ботов [4–12],

б) ограничения в области развития видов речевой деятельности на основе голосовых помощников и чат-ботов [10–12]; в) содержание обучения видам иноязычной речевой деятельности на основе практики обучающихся с голосовыми помощниками и чат-ботами [12; 13]; г) содержание обучения лексике и грамматике на основе практики обучающихся с чат-ботами [14–17]; д) поэтапные методики обучения иноязычному устному и письменному речевому общению учащихся и студентов на основе практики с чат-ботами [18–20]; е) отношение обучающихся к изучению иностранного языка на основе практики с чат-ботами [21]. При этом многие авторы справедливо, на наш взгляд, замечают, что *иноязычная внеаудиторная практика обучающихся с голосовыми помощниками или чат-ботами должна встраиваться в традиционную методику обучения иностранному языку в целом и развитию иноязычных речевых умений в частности* [8; 13]. Данная практика не замещает аудиторного иноязычного взаимодействия обучающихся. Более того, авторы утверждают, что *для повышения эффективности внеаудиторной практики обучающихся с чат-ботом ее результаты в виде распечаток учебного курса должны обсуждаться в обучающимися в классе*. Это позволит обучающимся развивать как навыки критического и аналитического мышления, так и будет определенным подтверждением их самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности.

Анализ показывает, что большая часть исследований российских авторов носила описательный характер и была направлена на определение лингводидактического потенциала голосовых помощников и чат-ботов. На начальном этапе появления и внедрения данных ИИ-инструментов это вполне оправданно. Стремительное появление и внедрение чат-ботов в обучение иностранному языку пока еще не позволило ученым получить многочисленные эмпирические данные, доказывающие эффективность и определяющие ограничения этого ИИ-инструмента. Исключение составило эмпирическое исследование,

проведенное П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина [13]. В нем представлены результаты экспериментальной работы по внедрению учебной внеаудиторной практики студентов-лингвистов с чат-ботом с целью дальнейшего развития письменных речевых умений. Ценность проведенного исследования кроме подтверждения эффективности чат-ботов в развитии иноязычных речевых умений, заключается в фиксации их определенных ограничений в развитии речевых умений. Результаты проведенного эксперимента не зафиксировали эффективности предлагаемой методики в развитии умений студентов инициировать диалог, приветствовать участников диалога и обмениваться фразами приветствия, завершать разговор и т. п. Причин такого результата может быть несколько: от владения студентами к моменту участия в эксперименте иностранным языком и контролируемым речевыми умениями на достаточно высоком уровне, что объективно не могло привести к их дальнейшему развитию, до возможностей методики обучения на основе чат-ботов развивать исключительно те речевые умения, которые соответствуют часто повторяющимся коммуникативным задачам, решаемым обучающимися в режиме речевого взаимодействия «обучающийся – чат-бот». В любом случае, для конкретных обобщений необходимы дополнительные эмпирические исследования с обучающимися разного уровня владения иностранным языком.

3. Корпусные технологии искусственного интеллекта в формировании лексико-грамматических навыков речи обучающихся и исследовательской работе. Языковой или лингвистический корпус текстов как средство обучения, используемое для формирования лексических и грамматических навыков речи обучающихся, широко известен методистам и преподавателям-практикам уже более десяти лет. За это время в России было защищено порядка десяти кандидатских диссертаций по научной специальности 5.8.2 – Теория и методика обуче-

ния и воспитания (иностранные языки), в которых соискатели предлагали различные методики обучения лексике и грамматике, а также организации учебной проектной деятельности с использованием корпусных технологий. Технологии искусственного интеллекта позволили значительно расширить лингводидактический потенциал уже существующих корпусных технологий, наделив их новыми многочисленными способностями: от анализа текстовых данных по новым критериям (определению тональности текста, выделению терминологических понятий, определению контекстуального значения слова и т. п.), которые дают более полное представление о функционировании языка, до прогнозирования будущих тенденций развития языка. Это позволило ученым: а) определить новый лингводидактический потенциал корпусных технологий искусственного интеллекта [22–26]; б) внести определенные коррективы в существующие и разработать новые методики обучения аспектам иностранного языка на основе корпусных технологий искусственного интеллекта [23; 24]; в) рассмотреть возможности использования данного ИИ-инструмента в исследовательской проектной деятельности учащихся и студентов [24]. При этом отметим, что, несмотря на методические возможности корпусных технологий в формировании лексико-грамматических навыков речи обучающихся, более целесообразно, на наш взгляд, использовать данный ИИ-инструмент в исследовательской работе, формируя соответствующие компетенции обучающихся.

4. Автоматизация процесса контроля развития иноязычных речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся. Одна из отличительных характеристик искусственного интеллекта заключается в его способности брать на себя некоторые рутинные функции педагога, включая функцию по контролю развития иноязычных речевых умений и формирования языковых навыков речи учащихся и студентов. В своем эмпирическом исследовании А.П. Авраменко и А.А. Тарасов показали, как

можно организовывать самостоятельную учебную деятельность школьников по подготовке к сдаче устной части ЕГЭ по английскому языку на основе использования функций распознавания речи и предоставления нейросетью оценочной обратной связи [27]. Проведенное исследование является пилотным проектом по использованию обучающимися обратной связи от генеративного искусственного интеллекта в процессе подготовки к сдаче стандартизированного теста. Представляется, что у этого методического направления большой потенциал, так как через способность нейросети предоставлять обучающемуся персонализированную обратную связь мы все приближаемся к решению проблемы обучения по индивидуальной траектории на основе ИИ-инструментов.

5. Использование нейросетей в обучении иностранному языку. Способность современных нейросетей предоставлять пользователям генеративную обратную связь послужила стимулом к изучению их методического потенциала в обучении иностранному языку. М.С. Коган справедливо утверждает, что для продуктивного использования генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку необходимо формировать у преподавателя и обучающихся представления о том, как функционируют современные системы автоматизированной обработки текстов на основе естественного языка, и какие способности нужно развивать у пользователей для взаимодействия с такими системами [28]. В своих работах М.С. Коган [28], А.Г. Кравцова [29], А.В. Рынкевич и М.А. Лизина [30] и М.Н. Евстигнеев [31] описывают многие современные методические возможности нейросетей ChatGPT и Твее в генерации текстов при обучении учащихся и студентов видам иноязычной речевой деятельности. В дальнейшем данные работы послужат основой для выделения видов обратной связи от генеративного искусственного интеллекта, что необходимо для уточнения учебной/методической сферы ее использования и разработки соответствующих методик обучения на ее основе.

6. Использование нейросетей в исследовательской работе. Общественный резонанс случая с А. Жаданом [1] и его опыт написания квалификационной работы с помощью нейросети ChatGPT спровоцировал интерес ученых к изучению способности данной нейросети выполнять исследовательские задачи и качества сгенерированных научных текстов. Несмотря на всю эмоциональность дискуссии и общественный восторг генеративными способностями искусственного интеллекта, многие авторы зафиксировали несостоятельность нейросети ChatGPT 3.5 на 2023 год качественно решать исследовательские задачи и предоставлять пользователям достоверные научные данные [32; 33]. В частности, П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [33] эмпирическим путем предприняли попытку проверить способность нейросети ChatGPT решать исследовательские задачи: формулировать актуальность работы, приводить предложенные разными авторами определения понятий и описание устоявшихся конструкций, проводить анализ и обобщение результатов данных, генерировать новые данные, составлять библиографический список и т. п. Исследование проводилось на материале методики обучения иностранным языкам. *Полученные результаты показали значительные ограничения нейросети ChatGPT 3.5 в решении исследовательских задач и ее неспособность выступать в качестве виртуального научного ассистента или помощника ученого.* Основная причина этому кроется в ограниченности информационных ресурсов, используемых нейросетью при генерации научных текстов. В большинстве случаев нейросеть не обладает достаточными данными для предоставления пользователю качественной и валидной обратной связи в виде научных текстов. В тех случаях, когда ChatGPT не обладает необходимыми для решения исследовательских задач данными, она их придумывает. В науке использование ложных сведений и данных в виде несуществующих научных источников, несуществующих ученых и несуществующих научных

позиций квалифицируется подлогом и не может иметь место.

Вместе с тем в перспективе по мере решения проблем с доступом нейросетей к базам научных данных эти проблемы будут решены. Как быстро это произойдет – покажет время. В перспективе нейросети смогут выполнять функции надежных ассистентов и помощников исследователей и ученых. Одновременно с этим *должны также изменяться и требования к структуре и содержанию исследовательских работ. Авторский вклад ученого-исследователя должен включать решение тех задач и получение таких результатов, которые не смогут быть сгенерированы искусственным интеллектом.*

7. Требования к компетенции преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта. Степень интеграции современных технологий искусственного интеллекта в образование и обучение иностранному языку в частности будет во многом определяться способностью и готовностью учителей и преподавателей использовать ИИ-инструменты в учебном процессе. Именно поэтому чрезвычайно важно определить требования к компетенции преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта. Данной проблематике было посвящено сразу несколько работ авторов, занимающихся одновременно разработкой методик обучения иностранному языку на основе информационных и коммуникационных технологий и технологий искусственного интеллекта [34; 35]. Анализ работ показывает, что ключевыми аспектами компетенции преподавателя в этой области станут: а) способность самим использовать ряд ИИ-инструментов, используемых для развития иноязычных речевых умений и формирования лексико-грамматических навыков речи; б) способность организовать обучение учащихся и студентов в смешанном форме так, чтобы практика обучающихся с ИИ-инструментом была встроена в традиционную методику обучения, и результаты этой индивидуальной внеаудиторной практики выступали материалом для аудиторной аналитической работы.

8. Требования к компетенции обучающихся в условиях интеграции искусственного интеллекта в образование. Ряд исследований свидетельствует о том, что современные обучающиеся в значительно большей степени осведомлены в области искусственного интеллекта, чем преподаватели [3], что должно отразиться на изменениях в содержании программ подготовки и переподготовки педагогических кадров. Вместе с тем искусственный интеллект предъявляет свои требования и к компетенции обучающихся. В этой связи научный интерес представляют материалы эмпирического исследования, проведенного Л.В. Яроцкой и Л.В. Алейниковой [36; 37]. Ученые разработали основу для отбора актуального содержания обучения студентов социальных и гуманитарных направлений подготовки в вузе в условиях интеграции искусственного интеллекта в образование и предложили конкретные инструменты для актуализации предметного содержания. Посредством реализации принципа опоры на межпредметные связи с такими курсами, как “Communication technologies in legal practice”, “Foreign language in legal studies” and “Digital technologies in search, analysis and visualization of big data in legal studies” в рамках интегрированного языкового курса “Legal Studies” авторам удалось продолжить формировать одновременно а) профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию, б) некоторые профессиональные компетенции студентов социально-гуманитарных направлений подготовки, а также в) компетенцию в области искусственного интеллекта в профессиональной сфере. Внедрение в обучение студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей профессиональному иностранному языку в рамках традиционных языковых или интегрированных курсов (предметно-языковое интегрированное обучение) профессиональных ИИ-инструментов будет способствовать более эффективному погружению обучающихся в их будущую профессиональную деятельность и формировать ряд профессиональных и универсальных компетенций.

Перспективы дальнейших исследований

Проведенный анализ исследований, посвященных использованию технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку, позволяет выявить ряд педагогических и методических лакун и определить перспективы дальнейших методических исследований.

1. Методология обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта. Совершенно очевидно, что способности генеративного искусственного интеллекта и скорость его интеграции в образование потребуют пересмотра традиционных подходов и методов обучения. *На современном этапе искусственный интеллект уже не может восприниматься в качестве средства обучения, каковыми являлись информационные и коммуникационные технологии.* Способность к самообучению и способность предоставлять пользователю адресную и персонализированную обратную связь позволяют *воспринимать искусственный интеллект в качестве субъекта учебной деятельности, работающего в триаде «обучающийся – искусственный интеллект – преподаватель».* Обновление методологической основы обучения иностранному языку на основе ИИ-инструментов позволит четко определить взаимоотношения между тремя субъектами учебного процесса и акцентировать внимание на новых аспектах образовательного процесса (преимуществах и рисках), которые неизбежно будут появляться (например, плагиат обучающимися материалами генеративного ИИ).

2. Лингводидактический потенциал существующих и новых ИИ-инструментов. В связи с постепенным внедрением уже существующих и разработкой новых ИИ-инструментов, которые можно использовать в обучении иностранному языку, возникает потребность в описании их лингводидактического потенциала и разработке поэтапных методик обучения видам иноязычной речевой деятельности или аспектам языка на их основе. При этом также *растет необходимость в эмпирических исследованиях, фикси-*

рующих как эффективность конкретных ИИ-инструментов в обучении иностранному языку, так и их ограничения.

3. Виды обратной связи от генеративного искусственного интеллекта. Современные ИИ-инструменты способны предоставлять пользователям различные виды обратной связи, которые можно использовать в учебном процессе. *В зависимости от вида обратной связи – оценочного (оценка ИИ-инструментом письменного эссе студента), условно-творческого (написание ИИ-инструментом эссе по определенным требованиям пользователя), методического (разработка плана урока, составление тренировочных упражнений творческих заданий по запросам преподавателя) и т. п. – будет изменяться и сфера ее использования в учебном процессе, и методика обучения.* В этой связи представляется необходимым для методических целей разработать классификацию и описать виды обратной связи от искусственного интеллекта.

4. Типы и возможности интеллектуальных систем обучения. В настоящее время в мире ведется разработка новых интеллектуальных систем обучения, на основе которых осуществлялось бы построение индивидуальной траектории обучения с адаптацией и корректировкой содержания, методов, приемов, учебных материалов/заданий, темпа изучения материала в соответствии с личностными и профессиональными интересами, потребностями и способностями конкретного обучающегося. Описание архитектуры таких систем и их функциональных возможностей применительно к проектированию индивидуальной траектории обучения иностранному языку будут представлять особый интерес для широкой педагогической аудитории.

5. Обучение по индивидуальной траектории. Кроме исследований по изучению и описанию интеллектуальных систем обучения необходимы исследования, раскрывающие различные аспекты обучения учащихся и студентов самостоятельно определять цели обучения и разрабатывать индивидуальные маршруты овладения материалом/дисциплиной.

6. Риски и угрозы, возникающие в процессе интеграции искусственного интеллекта в образование. Наряду с очевидными преимуществами *технологии искусственного интеллекта могут также вызвать определенные риски и угрозы преподавателям и обучающимся*. Такие риски могут появиться в сфере сохранения конфиденциальности персональных данных, соблюдения принципов авторской этики при взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом и т. п. Педагогическому сообществу еще предстоит определить многие не получившие широкого распространения риски и угрозы и предложить решения проблем.

7. Компетенция преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта. Как показывает круг пока еще неразработанных на настоящий момент, но актуальных для системы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта вопросов, компетенция преподавателя иностранного языка в этой области является динамичным конструктом. Этот конструкт должен оперативно реагировать на появление новых технологий и новых рисков и угроз. Одним из ключевых аспектов компетенции преподавателя на ближайшую перспективу, на наш взгляд, станет способность научить обучающихся самостоятельно проектировать индивидуальную траекторию обучения дисциплине с тем, чтобы в будущем по мере необходимости в зависимости от личностных или профессиональных интересов обучающиеся могли самостоятельно выстраивать свой маршрут и осуществлять обучение в зависимости от их интересов, потребностей и способностей.

Приведенные шесть тематик предстоящих исследований, безусловно, не ограничивают весь спектр вопросов, которые могут заинтересовать ученых-методистов и преподавателей-практиков. Они лишь выражают авторское видение актуальных и ключевых аспектов процесса развития методики обучения иностранным языкам на основе технологий искусственного интеллекта.

ВЫВОДЫ

Динамичное развитие технологий искусственного интеллекта способствовало появлению большого корпуса методических работ, посвященных обсуждению различных вопросов обучения иностранному языку на основе ИИ-инструментов. В данной работе предпринята попытка выделить основные тематики методических работ и определить перспективы дальнейших исследований. Анализ публикаций российских авторов в журналах перечня ВАК РФ (K1, K2) за 2023 год позволил выделить следующие основные тематики методических исследований: а) векторы использования искусственного интеллекта в образовании; б) чат-боты и голосовые помощники в обучении иноязычному речевому общению; в) корпусные технологии искусственного интеллекта в формировании лексико-грамматических навыков речи обучающихся и исследовательской работе; г) автоматизация процесса контроля развития иноязычных речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся; д) использование нейросетей в обучении иностранному языку; е) использование нейросетей в исследовательской работе; ж) требования к компетенции преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта; з) требования к компетенции обучающихся в условиях интеграции искусственного интеллекта в образование.

К перспективам исследований автор отнес следующие вопросы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта: а) методология обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта; б) лингводидактический потенциал существующих и новых ИИ-инструментов; в) виды обратной связи от генеративного искусственного интеллекта; г) типы и возможности интеллектуальных систем обучения; д) обучение по индивидуальной траектории; е) риски и угрозы, возникающие в процессе интеграции искусственного интеллекта в образование; ж) компетенция преподавателя иностранного языка в области искусственного интеллекта.

Список источников

1. Жадан А. Как я написал диплом с помощью ChatGPT и оказался в центре спора о нейросетях в образовании // Тинькофф Журнал. 2023. Дата публикации: 22.02.2023. URL: <https://journal.tinkoff.ru/neuro-diploma/> (дата обращения: 25.02.2023).
2. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzhw>
3. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
4. Харламенко И.В. Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 55-59. <https://elibrary.ru/lebneu>
5. Лобеева П.И. Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1467-1476. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
6. Тоцкая И.В., Недоспасова Л.А. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 6. С. 14-27. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11045>, <https://elibrary.ru/vqotsu>
7. Петрова М.В. Методический потенциал и ограничения фонетического чат-бота “Your German Friend” // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. 2023. Т. 20. С. 531-549. <https://doi.org/10.47388/2782-2605/lunn2023-20-531-549>, <https://elibrary.ru/gzjgit>
8. Дукальская И.В., Аликберова Е.О. Чат-боты в приложении Telegram как средство изучения английского языка // Преподаватель XXI век. 2023. № 2-2. С. 434-442. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-2-434-442>, <https://elibrary.ru/nieiwb>
9. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12. № 2. С. 18-25. <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25>, <https://elibrary.ru/uiazuw>
10. Диденко Э.Н. Потенциал использования чат-ботов при обучении английскому языку студентов экономических направлений подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 27-29. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-27-29>, <https://elibrary.ru/xnjwyf>
11. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66-72. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>, <https://elibrary.ru/pxgzjt>
12. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023. № 63. С. 272-289. <https://doi.org/10.17223/19996195/63/14>, <https://elibrary.ru/cqzktf>
13. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
14. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
15. Сильчева А.Г., Ламзина А.В., Павлова Т.Л. Особенности использования текстовых и графических чат-ботов с искусственным интеллектом в преподавании английского языка // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 621-635. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.38>, <https://elibrary.ru/usvoaa>
16. Черкасова Е.А. Дидактические и методические функции чат-ботов в обучении студентов лингвистических направлений подготовке иноязычной грамматике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1443-1451. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1443-1451>, <https://elibrary.ru/cvexfj>

17. Орбодоева Л.М. Использование нейронных сетей при обучении лексической стороне иноязычной речи // Казанская наука. 2023. № 10. С. 65-67. <https://elibrary.ru/ovbqao>
18. Перминова Г.В. Использование чат-бота ChatGPT в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному // Иностранные языки в школе. 2023. № 8. С. 46-54. <https://elibrary.ru/rkuvac>
19. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 45-54. <https://elibrary.ru/gdjorm>
20. Воевода Е.В., Шпынова А.И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры и образования. 2023. № 5 (102). С. 237-240. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240>, <https://elibrary.ru/zepwjz>
21. Сорокин Д.О. Отношение учеников школ и студентов вузов к применению чат-ботов с искусственным интеллектом в образовании // Державинский форум. 2023. Т. 7. № 1 (25). С. 21-30. <https://elibrary.ru/revite>
22. Авраменко А.П., Тишина М.А. Дидактический потенциал лингвистических корпусов на базе технологий искусственного интеллекта для адаптации учебных материалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 29-38. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-29-38>, <https://elibrary.ru/mrnasm>
23. Тихонова Е.В., Крайдер А.В. Использование корпуса параллельных текстов в обучении китайскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 68-73. <https://elibrary.ru/ribpzy>
24. Ключихин В.В., Поляков О.Г. Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24-30. <https://elibrary.ru/bdtffc>
25. Ключихин В.В. Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 395-404. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-395-404>, <https://elibrary.ru/amthdp>
26. Ключихин В.В. Методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 24-36. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02>, <https://elibrary.ru/vtitrn>
27. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60-67. <https://elibrary.ru/jqzchv>
28. Коган М.С. О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 31-38. <https://elibrary.ru/omthzx>
29. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 33-35. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35>, <https://elibrary.ru/tpvybu>
30. Рынкевич А.В., Лизина М.А. Дидактический потенциал ChatGPT в иноязычном образовательном процессе в неязыковых вузах // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 10-1. С. 474-480. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.87.66.064>, <https://elibrary.ru/ohqhez>
31. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Твее – новый инструмент для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428-1442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>
32. Кацук С.М. ChatGPT – новые возможности и/или новые вызовы для системы иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2023. № 7. С. 12-19. <https://elibrary.ru/lhveyv>
33. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
34. Титова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 25-45. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2>, <https://elibrary.ru/ubixjf>

35. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 88-96. <https://elibrary.ru/oqzdse>
36. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 145-162. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>, <https://elibrary.ru/endlny>
37. Aleynikova D.V., Yarotskaya L.V. Learning and teaching in the contexts of artificial intelligence: Transforming content for the humanities // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. С. 180-186. <https://doi.org/10.17223/15617793/494/19>, <https://elibrary.ru/qsgmko>

References

1. Zhadan A. (2023). Kak ya napisal diplom s pomoshch'yu ChatGPT i okazalsya v tsentre spora o neirosetyakh v obrazovanii [How I wrote a graduation work using ChatGPT and found myself at the center of a controversy about neural networks in education]. *Tin'koff Zhurnal* [Tinkoff Magazine]. Date of publication: 22.02.2023. (In Russ.) URL: <https://journal.tinkoff.ru/neuro-diploma/> (accessed: 25.02.2023).
2. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfmzhw>
3. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
4. Kharlamenko I.V. (2023). Chatbots in teaching English. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 55-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lebneu>
5. Lobeveva P.I. (2023). The didactic potential of using chatbots in teaching and learning English phrasal verbs. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1467-1476. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
6. Totskaya I.V., Nedospasova L.A. (2023). The educational potential of chatbots in foreign languages learning: sociolinguistic, didactic and communicative aspects. *Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal «Konsept» = Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*, no. 6, pp. 14-27. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11045>, <https://elibrary.ru/vqotsu>
7. Petrova M.V. (2023). Methodological potential and limitations of the phonetic chatbot Your German Friend. *Russkaya germanistika: Ezhegodnik Rossiiskogo soyuza germanistov = Germanic Philology in Russia: Yearbook of the Russian Union of Germanists*, vol. 20, pp. 531-549. (In Russ.) <https://doi.org/10.47388/2782-2605/lunn2023-20-531-549>, <https://elibrary.ru/gzjgit>
8. Dukal'skaya I.V., Alikberova E.O. (2023). Telegram chatbots as a means of learning English. *Prepodavatel' XXI vek = Educator in the 21st Century*, no. 2-2, pp. 434-442. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-2-434-442>, <https://elibrary.ru/nieiwb>
9. Lavrinenko I.Yu. (2023). The ChatGPT use in the English language teaching process in a non-language university: theoretical aspect. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii = Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, vol. 12, no. 2, pp. 18-25. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25>, <https://elibrary.ru/uiazuw>
10. Didenko E.N. (2023). The potential of using chat-bots in teaching English to economic students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 4 (101), pp. 27-29. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-27-29>, <https://elibrary.ru/xnjwyf>
11. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 66-72. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>, <https://elibrary.ru/pxgzjt>

12. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 63, pp. 272-289. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/63/14>, <https://elibrary.ru/cqzkft>
13. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 201-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
14. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
15. Sil'cheva A.G., Lamzina A.V., Pavlova T.L. (2023). Specifics of using text and graphical chatbots with artificial intelligence in English language teaching. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 4 (64), pp. 621-635. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.38>, <https://elibrary.ru/usvoaa>
16. Cherkasova E.A. (2023). Didactic and methodical functions of chatbots in teaching foreign language grammar to non-linguistic students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1443-1451. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1443-1451>, <https://elibrary.ru/cvexfj>
17. Orbodoeva L.M. (2023). Ispol'zovanie neironnykh setei pri obuchenii leksicheskoi storone inoyazychnoi rechi [Using neural networks in teaching the lexical side of foreign language speech]. *Kazanskaya nauka = Kazan Science*, no. 10, pp. 65-67. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ovbqao>
18. Perminova G.V. (2023). Using chatbot ChatGPT in the process of teaching German as a second foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 8, pp. 46-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rkuvac>
19. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Artificial intelligence in foreign language teaching: chatbots in the development of students' foreign language speaking skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 45-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gdjorm>
20. Voevoda E.V., Shpynova A.I. (2023). Application of artificial intelligence technologies in learning business English (the case of written assignments). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 5 (102), pp. 237-240. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240>, <https://elibrary.ru/zepwjz>
21. Sorokin D.O. (2023). Attitude of school and university students' towards the use of artificial intelligence chatbots in education. *Derzhavinskii forum = Derzhavin Forum*, vol. 7, no. 1 (25), pp. 21-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/revite>
22. Avramenko A.P., Tishina M.A. (2023). Didactic potential of linguistic corpora based on artificial intelligence technologies for adapting learning materials. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 1, pp. 29-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-29-38>, <https://elibrary.ru/mrnasm>
23. Tikhonova E.V., Kraider A.V. (2023). Using parallel corpora in teaching Chinese. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 68-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ribpzy>
24. Klochikhin V.V., Polyakov O.G. (2023). Artificial intelligence technologies: corpus analysis tools in foreign language teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 24-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bdttfе>
25. Klochikhin V.V. (2023). Psychological and pedagogical conditions for the development of students' collocational competence based on corpora. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 395-404. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-395-404>, <https://elibrary.ru/amthdp>
26. Klochikhin V.V. (2023). Methodological model of teaching collocational competence based on corpora. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 12, no. 2, pp. 24-36. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02>, <https://elibrary.ru/vtitrn>
27. Avramenko A.P., Tarasov A.A. (2023). Artificial intelligence speech recognition technologies for the development of speaking skills within the unified state exam preparation. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 60-67. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jqzchv>

28. Kogan M.S. (2023). On possible ways to use the ChatGPT neural network for teaching foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 31-38. (In Russ.) <https://elibrary.ru/omthzx>
29. Kravtsova A.G. (2023). ChatGPT-3: perspectives of application to foreign language teaching. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 3 (100), pp. 33-35. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35>, <https://elibrary.ru/tpvybu>
30. Rynkevich A.V., Lizina M.A. (2023). Teaching potential of ChatGPT in the foreign language educational process in non-linguistic universities. *Pedagogicheskiy zhurnal = Pedagogical Journal*, vol. 13, no. 10-1, pp. 474-480. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2023.87.66.064>, <https://elibrary.ru/ohqhez>
31. Evstigneev M.N. (2023). Tweek neural network as a new tool for English language teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1428-1442. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>
32. Kashchuk S.M. (2023). ChatGPT – new opportunities and/or new challenges for the system of foreign language education. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 12-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lhveyv>
33. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
34. Titova S.V., Staroverova M.V. (2023). The stages of digitalization of language education in the 20th–21st centuries. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 39-59. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2>, <https://elibrary.ru/ubixjf>
35. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. (2023). The competence of a foreign language teacher in the context of the artificial intelligence technologies integration into teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 88-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oqzdse>
36. Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V. (2023). Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: for humanities and social sciences majors. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 20, no. 1, pp. 145-162. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>, <https://elibrary.ru/endlny>
37. Aleinikova D.V., Yarotskaya L.V. (2023). Learning and teaching in the contexts of artificial intelligence: Transforming content for the humanities. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 494, pp. 180-186. <https://doi.org/10.17223/15617793/494/19>, <https://elibrary.ru/qsgmko>

Информация об авторе

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов; профессор кафедры иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>

ScopusID: 8419258800

ResearcherID: I-6136-2016

psysoyev@yandex.ru

Поступила в редакцию 15.12.2023

Одобрена после рецензирования 11.03.2024

Принята к публикации 17.04.2024

Information about the author

Pavel V. Sysoyev, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov; Professor of Department of Language Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>

ScopusID: 8419258800

ResearcherID: I-6136-2016

psysoyev@yandex.ru

Received 15.12.2023

Approved 11.03.2024

Accepted 17.04.2024

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>



Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта

Максим Николаевич ЕВСТИГНЕЕВ 

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

Актуальность. Широкое распространение технологий искусственного интеллекта не могло не отразиться на системе языкового образования. За несколько лет с момента появления технологии искусственного интеллекта из теоретической концепции превратились в динамичную силу, изменяющую представления о классическом языковом образовании. Переход к цифровой дидактике определяет новые виды взаимоотношений между участниками образовательного процесса: педагогом, обучающимся, образовательной средой и новыми технологиями. Соответственно изменяется роль педагога и содержание дидактических и методических принципов обучения иностранному языку с помощью технологий искусственного интеллекта. Интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку, с одной стороны, свидетельствует об интенсификации учебного процесса и автоматизации ряда педагогических задач, а с другой стороны, о несовершенстве новых технологий и потенциальных рисках и вызовах при их использовании на практике. Основная цель исследования заключена в определении и описании принципов обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта, выступающих в качестве полноценного индивидуального помощника для каждого обучающегося.

Методы исследования. Для проведения исследования в области лингводидактики использовался комплексный подход, включающий в себя теоретические и эмпирические методы. На первом этапе исследования были использованы теоретические методы, включающие изучение научной литературы по теме исследования, анализ, обобщение и классификацию полученной информации. На втором этапе исследования были применены эмпирические методы, включающие наблюдение и описание.

Определение понятий. Рассмотрены два ключевых понятия «технологии искусственного интеллекта» и «нейросети», проведена классификация нейросетей по типу архитектуры и сфере применения.

Результаты исследования. Использование гибридных форм обучения позволяет уже сейчас использовать технологии искусственного интеллекта в качестве эффективного инструмента обучения иностранному языку. Технологии искусственного интеллекта занимают лидирующую роль в цифровой дидактике, позволяя персонализировать учебный процесс и усиливать значимость учебной автономии обучающихся. Цифровая дидактика, опираясь на традиционные дидактические и методические принципы, предполагает реализацию следующих принципов обучения: принцип целесообразности, принцип контекстуального обучения,

принцип интерактивности, принцип доступности, принцип персонализации обучения, принцип мультимодальности, принцип геймификации, принцип включенного оценивания.

Выводы. Представлена система принципов обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта с учетом особенностей организации учебного процесса применительно к цифровой дидактике. Стоит отметить, что данная система принципов является открытой и может дополняться новыми принципами обучения, а также содержание указанных принципов может изменяться по мере развития технологий искусственного интеллекта. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях, посвященных интеграции технологий искусственного интеллекта в языковое образование, а также в методике обучения иностранным языкам на основе современных технологий.

Ключевые слова: цифровая дидактика, принципы обучения иностранному языку, технологии искусственного интеллекта, нейросети, компетенция педагога иностранного языка

Для цитирования: Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 309-323. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>

Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies

Maxim N. EVSTIGNEEV 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
maximevstigneev@bk.ru

Importance. The widespread use of artificial intelligence technologies affects the language education system. In the few years since the advent of artificial intelligence technology, it has transformed from a theoretical concept into a dynamic force that changes ideas about classical language education. The transition to digital didactics defines new types of relationships between participants in the educational process: the teacher, the student, the educational environment and new technologies. Accordingly, the role of the teacher and the content of didactic and methodological principles of teaching a foreign language using artificial intelligence technologies are changing. The integration of artificial intelligence technologies into the process of teaching a foreign language, on the one hand, indicates the intensification of the educational process and automation of a number of pedagogical tasks, and, on the other hand, the imperfection of new technologies and potential risks and challenges when using them in practice. The main purpose of the research is to define and describe the principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence technologies, acting as a full-fledged individual assistant for each student.

Research Methods. To conduct research in the field of linguodidactics, an integrated approach is used, including theoretical and empirical methods. At the first stage of the research, theoretical methods are used, including the study of scientific literature on the research topic, analysis, generalization and classification of the information received. At the second stage of the study, empirical methods are applied, including observation and description.

Definition of Concepts. Two key concepts of “artificial intelligence technologies” and “neural networks” are considered, and neural networks are classified by type of architecture and scope of application.

Results and Discussion. The use of hybrid forms of learning makes it possible to use artificial intelligence technologies as an effective tool for teaching a foreign language right now. Artificial intelligence technologies play a leading role in digital didactics, allowing you to personalize the learning process and enhance the importance of students’ learning autonomy. Digital didactics, based on traditional didactic and methodological principles, involves the implementation of the following principles of learning: the principle of expediency, the principle of contextual learning, the principle of interactivity, the principle of accessibility, the principle of personalization of learning, the principle of multimodality, the principle of gamification, the principle of inclusive assessment.

Conclusion. A system of principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence technologies is presented, taking into account the peculiarities of the organization of the educational process in relation to digital didactics. It is worth noting that this system of principles is open and can be supplemented with new learning principles, as well as the content of these principles may change with the development of artificial intelligence technologies. The results obtained can be used in further research on the integration of artificial intelligence technologies into language education, as well as in the methodology of teaching foreign languages based on modern technologies.

Keywords: digital didactics, principles of teaching a foreign language, artificial intelligence technologies, neural networks, competence of a foreign language teacher.

For citation: Evstigneev, M.N. (2024). Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 309-323. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>

АКТУАЛЬНОСТЬ

На современном этапе становления информационного общества технологии искусственного интеллекта проникают практически во все сферы человеческой жизнедеятельности. Одним из перспективных направлений выступает интеграция искусственного интеллекта в систему языкового образования, в частности, в методику обучения иностранным языкам [1]. Актуальность исследования обусловлена растущим огромными темпами интересом со стороны педагогов к новым технологиям, позволяющим организовать полноценный учебный процесс и подготовить высококвалифицированных специалистов, готовых и способных осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию для решения профессиональных задач в поликультурном мире.

Технологии искусственного интеллекта из теоретической концепции превратились в

повседневную реальность: обучающиеся активно используют их для написания эссе, подготовки докладов, создания презентаций, перевода текста и его озвучивания, проверки домашнего задания на допущенные орфографические и грамматические ошибки. Популярность технологий искусственного интеллекта в образовании растет благодаря ряду его дидактических особенностей и функций, способствующих построению индивидуальной траектории обучения и созданию эффективной программы обучения, учитывая индивидуальные особенности, интересы и потребности обучающихся. В открытом доступе находится множество мобильных приложений, работающих на основе искусственного интеллекта, которые позволяют изучать иностранный язык без участия педагога. При этом современные технологии способны выполнять основные педагогические функции: планирование учебного процесса, отбор содержания обучения, предоставление обрат-

ной связи, корректировку допущенных ошибок, оценку учебных результатов и т. д. В связи с этим в педагогической среде довольно остро обсуждается вопрос о замене преподавателя иностранного языка искусственным интеллектом. С одной стороны, сторонники новых технологий говорят о том, что искусственный интеллект позволяет преодолевать такие проблемы, как высокая стоимость обучения на языковые курсы, нехватка квалифицированных педагогических кадров, неэффективность традиционных методов обучения и т. д. [2; 3]. С другой стороны, противники технологий искусственного интеллекта заявляют о потенциальной опасности, исходящей от искусственного интеллекта, и необходимости введения ограничений на его использование в образовательных целях [4–6]. С третьей стороны, наблюдается технологический разрыв между преподавателями и обучающимися по причине низкого уровня сформированности компетентности в области работы с технологиями искусственного интеллекта у педагогов и высокого уровня мотивации у обучающихся использовать новые технологии в обучении [7]. Эффективно технологии искусственного интеллекта еще не доведены до совершенства, о чем многие исследователи предпочитают умалчивать в своих работах. Поэтому, учитывая тот факт, что технологии искусственного интеллекта продолжают стремительно развиваться и во многом становятся лучше, необходимо ответственно подходить к их интеграции в учебный процесс и критически оценивать их влияние на обучающихся. В этой связи понимание теоретических основ функционирования технологий искусственного интеллекта позволило бы людям более осознанно относиться к ним и оценивать потенциальные риски их использования в обучении иностранному языку.

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет говорить о том, что исследователи рассматривают технологии искусственного интеллекта в качестве полноценного ассистента, значительно влияющего на интенсификацию учебного процесса,

описывая практический опыт их применения [8–12]. Также в работах представлена и описана структура компетентности педагога в области искусственного интеллекта [13; 14]. Опираясь на данные исследования, приходится констатировать, что на настоящий момент перед нами ставится глобальная задача пересмотреть и переосмыслить такое концептуальное понятие, как принципы обучения при интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс и, соответственно, при переходе к цифровой дидактике.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проведения исследования в области лингводидактики использовался комплексный подход, включающий в себя теоретические и эмпирические методы. На первом этапе исследования были использованы теоретические методы, включающие изучение научной литературы по теме исследования, анализ, обобщение и классификацию полученной информации. В ходе работы было проведено детальное изучение концепций и подходов, связанных с применением технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. На втором этапе исследования были применены эмпирические методы, включающие наблюдение и описание. На основе эмпирических методов исследования была изучена эффективность использования различных технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: чат-ботов, нейросетей, автоматизированных переводчиков, мобильных и компьютерных приложений.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Технологии искусственного интеллекта, будучи открытыми для большинства пользователей сети Интернет, представлены целым спектром разнообразных приложений и онлайн-программ, функционирующих на основе таких алгоритмов, как машинное обучение, обработка естественного языка, анализ данных, компьютерное зрение и др. [15].

Машинное обучение в языковом образовании позволяет искусственному интеллекту автоматически выявлять закономерности в больших массивах данных, анализировать их, автоматизировать учебный процесс и осуществлять непрерывный контроль результатов обучения. Примером успешной реализации машинного обучения служит мобильное приложение Duolingo, которое за счет адаптации обучающей программы к индивидуальному темпу обучения обеспечивает эффективное освоение иностранного языка. По официальным данным разработчика приложения, за 2023 г. количество скачиваний Duolingo превысило 500 млн, а количество активных пользователей ежемесячно насчитывает более 60 млн человек¹.

Технологии искусственного интеллекта используются в области синтеза и распознавания речи в голосовых помощниках Алиса (Яндекс), Siri (Apple), Google Assistant (Google) и др. Голосовые помощники позволяют пользователям общаться с электронными устройствами, задавать вопросы, озвучивать команды и получать развернутые ответы. На основе искусственного интеллекта создаются аудиоверсии письменного текста. Например, с помощью онлайн-платформ BeyondWords, SteosVoice, Murf.AI, OddCast и других можно озвучивать текст голосами различных звуковых моделей от известных актеров и политиков до персонажей компьютерных игр и мультфильмов. Наиболее активно синтез и распознавание речи используются для обеспечения доступа к информации людям с ограниченными возможностями здоровья, например, с нарушением зрения.

Помимо этого, технологии искусственного интеллекта применяются в сервисах автоматизированного перевода. Такие сервисы, как Google Translate, Microsoft Translator, DeepL Translate используют передовые алгоритмы для создания точного и быстрого перевода. Ежедневно миллионы людей по всему миру используют данные сервисы с це-

лью перевода текста. Искусственный интеллект, опираясь на алгоритмы по обработке естественного языка, обрабатывает запросы пользователей, интерпретирует и анализирует контекстуальные значения. Более того, технологии искусственного интеллекта используются для создания системы автоматизированной оценки качества перевода, что в свою очередь направлено на постоянное улучшение алгоритмов работы подобных сервисов.

В последних исследованиях крупных ИТ-компаний все чаще употребляется термин «нейросеть». Но являются ли они взаимозаменяемым термином «технологии искусственного интеллекта»? *Технологии искусственного интеллекта создают единую компьютерную систему, способную достаточно точно и эффективно выполнять сложные когнитивные задачи, имитируя работу человеческого мозга. Нейросеть – это программа (сложная математическая модель), определяющая конкретный тип алгоритмов технологий искусственного интеллекта, задействованных при решении той или иной когнитивной задачи.* Другими словами, нейросеть – это результат глубокого обучения (deep learning) искусственного интеллекта. Основное отличие нейросетей от других алгоритмов машинного обучения заключается в том, что нейросети извлекают данные из многочисленных потоков входящей информации без вмешательства человека. Благодаря этому нейросети способны самостоятельно распознавать речь, обрабатывать естественный язык, создавать графическую информацию и т. д. Ввиду этого термин «нейросеть» является более узким понятием по отношению к термину «технологии искусственного интеллекта», поскольку конкретизирует алгоритм искусственного интеллекта.

Нейросети широко используются человеком для решения разного рода задач, в особенности там, где алгоритмические решения не всегда бывают возможными либо оказываются неэффективными. В качестве примера использования нейросетей можно назвать автоматизированную систему распо-

¹ Blanco C. 2023 Duolingo Language Report. URL: <https://blog.duolingo.com/2023-duolingo-language-report/> (accessed: 22.03.2024).

знавания лиц, контекстную рекламу в социальных сетях, автоматизированный перевод, генерацию текста и графических изображений, и т. д. Классификация нейросетей основана на архитектуре нейронов и способах взаимодействия между ними (табл. 1).

Для понимания особенностей функционирования нейросетей необходимо определить основные функции нейрона, под которым понимается мини-программа для работы с информацией. Каждый отдельный нейрон способен осуществлять три основные функции: получать данные, обрабатывать их и передавать дальше. Отсюда мы получаем самый простой тип нейросетей – прямые нейросети (многослойный перцептрон), в которых нейроны движутся только в одном линейном направлении и не предоставляют обратной связи. Однако, несмотря на линейную обработку данных, прямые нейросети

продолжают активно использоваться для классификации и регрессии данных. В дальнейшем развитие алгоритмов машинного обучения способствовало появлению рекуррентных сетей. Данный тип нейросетей, благодаря циклической внутренней структуре, позволяет обрабатывать естественный язык, например, оценивать произвольные предложения на основе частотности их употребления в текстах, что в свою очередь обеспечивает определенную грамматическую и семантическую корректность. Сверточные нейросети были разработаны в первую очередь для обработки изображений (реализация технологий компьютерного зрения), но позже стали использоваться и для работы с текстом, аудио- и видеоматериалами. Впоследствии на основе рекуррентных и сверточных нейросетей появились нейросети-трансформеры, к особенностям работы которых следует

Таблица 1
Классификация нейросетей по архитектуре и сфере применения

Table 1

Classification of neural networks by architecture and scope

Тип нейросети	Описание	Сфера применения	Пример нейросети
Прямые нейросети (FNN)	Простая форма с односторонними связями нейронов, отсутствует обратная связь	Создание простых логических операций, классификация и анализ текста, определение языка в мультилингвальной среде, морфологический анализ	многослойный перцептрон MLP
Рекуррентная нейросеть (RNN)	Связи нейронов образуют направленный цикл, позволяя запоминать информацию	Распознавание речи, языковое моделирование, учет контекста, автоматизированный перевод, синтаксический анализ, анализ тональности текста	Elman RNN, Jordan RNN, Seq2Seq
Сверточная нейросеть (CNN)	Использует сверточные слои для пространственной иерархии нейронов	Анализ и обработка графических изображений, извлечение информации, контекстуальные векторные представления слов	GoogLeNet, EfficientNet, DenseNet
Нейросеть-трансформер (TNN)	Последовательность данных формируется с помощью механизмов внимания и параллельных вычислений	Обработка естественного языка, автокодировка текста, семантическая сегментация текста, автоматизированный перевод, обработка графики, генерации аудиоматериалов	GPT, BERT, ViTs
Генеративно-состязательная нейросеть (GAN)	Новые данные генерируются с помощью двух основных компонентов: генератора и дискриминатора	Генерация текста, генерация креативного учебного контента (реалистичных графических изображений и видеоматериалов), аугментация текстовых данных, улучшенный автоматизированный перевод	ChatGPT, YaGPT, Midjourney, Dall-E, Suno AI, Twee и др.

отнести актуализацию механизмов внимания и возможность осуществления параллельных вычислений. Нейросети-трансформеры получили широкое распространение за счет алгоритма GPT (Generative Pre-trained Transformer), позволяющего обрабатывать естественный язык в таких направлениях, как автоматизированный перевод, обработка и генерация текста. Революционный по своему функционалу алгоритм GPT лег в основу разработки генеративно-сопоставительных нейросетей, представленных двумя основными компонентами: генератором и дискриминатором. Генератор создает новую информацию, а дискриминатор определяет достоверность полученной информации. В процессе работы генератор и дискриминатор соревнуются друг с другом, улучшая качество информации, производят уникальный текст в чат-ботах: ChatGPT, Mistral AI, графические изображения – в Dall-E, Kandinsky, Midjourney, видеоролики – в Sora, Runway Gen-2, Genmo, музыку – в Suno AI, Soundful, Melobytes и др. Все большую популярность приобретают нейросети, позволяющие изучать иностранный язык: Twee, Notion AI, DeepL Write, Glish, Semantis [16].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Интеграция технологий искусственного интеллекта в обучение иностранному языку требует переосмысления традиционных методик и моделей обучения, как, собственно, и пересмотра роли преподавателя в современной системе образования. Появление огромного количества открытых интернет-ресурсов и информационно-коммуникационных технологий во многом позволило обогатить языковую практику: появился доступ к аутентичному иноязычному материалу, стало возможным осуществлять коммуникацию с носителями изучаемого языка и т. д., что в свою очередь определило требования к подготовке педагогических кадров в нормативных документах [17]. Подобная ситуация повторяется и с технологиями искусственного интеллекта, которые уже активно использу-

ются на повседневной основе. Однако в связи с отсутствием в нормативных документах каких-либо указаний или ограничений по использованию новых технологий реализация технологий искусственного интеллекта при обучении иностранному языку воспринимается как неформальное языковое образование [18].

Тем не менее, технологии искусственного интеллекта следует рассматривать как основополагающий компонент дидактического тетраэдра (рис. 1) в рамках цифровой дидактики [19; 20]. Каждая грань дидактического тетраэдра отражает особый вид отношений между субъектами образовательного процесса. Принципиально новое для лингводидактики значение представляет грань «Педагог – Обучающийся – Технологии ИИ», поскольку именно она предполагает возникновение цифровых педагогических технологий на стыке педагогических и информационно-коммуникационных технологий обучения. Данная грань обуславливает переход от традиционной дидактики к цифровой и дальнейшее ее слияние с профессиональной [21; 22].

Цифровая дидактика является одной из наиболее перспективных областей развития образования, которая предоставляет новые возможности для создания эффективной образовательной среды и технологий, способствующих улучшению качества образования

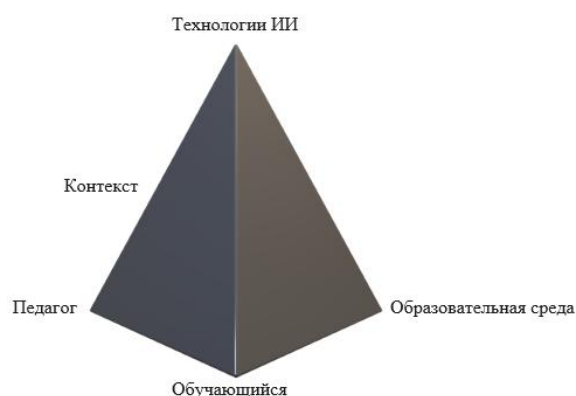


Рис. 1. Дидактический тетраэдр
Fig. 1. Didactic tetrahedron

и повышению эффективности обучения [23]. В частности, цифровая дидактика позволяет реализовать персонализированный подход к обучению, основанный на индивидуальных потребностях и интересах учеников, а также обеспечить гибкость и адаптивность образовательного процесса в условиях быстрого развития технологий и изменения требований рынка труда. Кроме того, цифровая дидактика способствует развитию критического мышления, творчества, коммуникативных навыков и цифровой грамотности, которые являются необходимыми для реализации успешной профессиональной деятельности.

Цифровая дидактика является концепцией, которая основывается на традиционных принципах обучения, но расширяет и дополняет их с помощью возможностей цифровых педагогических технологий [17; 24].

Принцип целесообразности. На передний план выносятся такие вопросы, как: «Насколько технологии искусственного интеллекта отвечают поставленным учебным задачам?» и «Является ли их использование адекватным и эффективным с учетом таких факторов, как затрата времени, ресурсов и т. д.?». Рассматривая принцип целесообразности обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта, необходимо провести срез через основные идеи системного подхода.

Во-первых, использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку имеет внутреннюю цель, определяющую последующие компоненты методической системы обучения. Внутренняя цель системы может совпадать с образовательной целью, например, целью обучения может служить формирование навыков письма с помощью чат-ботов. Однако в отличие от традиционной методики, где заданием выступает написание определенного формата текста (личное письмо, эссе, резюме и т. д.), задания от искусственного интеллекта направлены на поиск и корректировку допущенных ошибок и развитие критического мышления. Алгоритмы искусственного интеллекта изначально настроены на достиже-

ние поставленной цели, обеспечивая индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Во-вторых, система обучения на основе искусственного интеллекта включает адаптивные программы, которые непрерывно в автоматизированном режиме проводят анализ успеваемости обучающихся и мгновенно реагируют на их запросы, предлагая множество вариантов для решения поставленных задач. Например, программы для синтеза и распознавания речи способны обрабатывать естественный язык и при этом же использоваться для оценки и коррекции иноязычного произношения.

В-третьих, система обучения формируется на постоянно обновляющихся информационных ресурсах. Алгоритмы искусственного интеллекта, обращаясь к имеющимся базам данных, адаптируют информацию под конкретные учебные задачи, сложность языкового материала, темп обучения и т. д. При таком подходе учебный контент генерируется в больших объемах сразу же на целевом языке. Искусственный интеллект предоставляет доступ к огромному количеству интерактивных материалов.

В-четвертых, система обучения имеет целевую и ценностную ориентацию на практическую реализацию. Например, одной из целей использования искусственного интеллекта может выступать межкультурная коммуникация, которая может быть организована благодаря технологиям виртуальной реальности, позволяющим погрузиться в языковую среду здесь и сейчас. В качестве примера также можно привести такую цель, как подготовка к международным экзаменам на владение иностранным языком. Достижение этой цели будет обеспечиваться за счет использования шаблонных заданий, свойственных определенному типу экзамена. Таким образом, целевая ориентация технологий довольно разнообразна и вполне достижима.

В-пятых, система обучения на основе искусственного интеллекта должна быть наглядной и прогнозируемой. Использование технологий искусственного интеллекта на

практике должно находиться под контролем педагога на всех этапах учебного процесса. Используемые алгоритмы позволяют проводить онлайн-тестирование с целью отслеживания учебного прогресса и предоставления непрерывной обратной связи, что позволяет прогнозировать результативность учебного процесса. Аналитика получаемых данных позволяет сделать выводы о целесообразности той или иной технологии, ее эффективности и результативности.

Целесообразность определяет рациональное использование технологий искусственного интеллекта. Для обучающихся целесообразность предполагает адекватное использование технологий с целью углубленного понимания языковых средств в их системе и осознания коммуникативных функций, которые эти средства выполняют в различных ситуациях общения. Для педагога одной из важных целей реализации данного принципа на практике служит создание оптимальных условий, в которых изучаемый языковой материал приобретает для обучающихся личностное значение. Технологии искусственного интеллекта способны создать такие условия, при которых стимулируются внутренняя мотивация и стойкая заинтересованность обучающихся в процессе языкового обучения.

Принцип персонализации обучения. Современные технологии все чаще используются для персонализации учебного процесса, при котором искусственный интеллект учитывает индивидуальные потребности и особенности каждого обучающегося. При таком подходе обучающийся делает запрос на интересующий его учебный материал и получает набор готовых учебных материалов и упражнений, которые максимально соответствуют его учебным целям, уровню языковой подготовки и темпу обучения. Технологии искусственного интеллекта используются для анализа уровня владения иностранным языком и определяют наиболее уязвимые места в языковой подготовке. В случае если обучающийся испытывает трудности с грамматикой, искусственный интеллект предла-

гает дополнительно изучить грамматические правила, объясняет использование той или иной конструкции на реальном примере, генерирует упражнения для закрепления материала. В отличие от традиционного формата обучения, искусственный интеллект самостоятельно отбирает учебный материал, определяет его сложность в зависимости от поставленных учебных задач. В качестве примера можно привести онлайн-платформу Rosetta Stone, которая использует технологию распознавания речи и предлагает им упражнения, которые помогают им улучшить произношение, поставить правильную интонацию и т. д. В процессе обучения Rosetta Stone адаптируется к обучающемуся и предлагает упражнения, которые соответствуют их индивидуальному уровню подготовки и стилю обучения.

Принцип интерактивности. Интерактивность, как характеристика современного образовательного процесса, предполагает активное взаимодействие между участниками учебного процесса и непрерывную обратную связь. Наличие непрерывной обратной связи – это ключевая характеристика цифровой дидактики. Обратная связь может быть представлена в виде различных форм: общение с чат-ботами (ChatGPT, YaGPT, Mistral), общение с виртуальными помощниками (Replica AI) и голосовыми помощниками (BeyondWords, SteosVoice), погружение в языковую среду с помощью виртуальной или дополненной реальности (Mondly VR, ImmerseME), интерактивные онлайн-тесты (Quizizz), автоматизированная система оценки. Благодаря адаптивным алгоритмам современные технологии способны на основе анализа данных об обучающемся и результатов взаимодействия персонализировать учебный процесс, определить необходимый уровень сложности и тематическое содержание урока иностранного языка. Принцип интерактивности лежит в основе реализации технологии обучения в сотрудничестве [25]. Например, технологии искусственного интеллекта позволяют выполнять групповые проекты. Онлайн-платформа Google Docs

позволяет работать нескольким пользователям над одним документом в режиме реального времени, а искусственный интеллект проводит проверку грамматики и орфографии. Платформа Blackboard Collaborate позволяет создавать виртуальный класс и проводить онлайн-уроки, создавать совместные презентации, а также сохранять их для дальнейшего использования. Однако, несмотря на то, что технологии искусственного интеллекта позволяют организовывать обратную связь в реальном времени, это обратная связь не всегда оказывается высокого качества. В отличие от «живого» ответа педагога обратная связь от искусственного интеллекта лишена эмотивного компонента общения, глубокого анализа и всесторонней поддержки обучающегося. Именно поэтому интерактивность следует рассматривать в связке «Педагог – Обучающийся – Технологии ИИ».

Принцип геймификации. Геймификация в обучении иностранному языку представляет собой использование игровых механик и

приемов для увеличения мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения. Во многих мобильных приложениях геймификация предполагает преобразование обучающего материала в игровую форму, где обучающиеся могут зарабатывать очки, продвигаться по уровням, получать награды и соревноваться с другими участниками учебного процесса. Например, в приложении Duolingo геймификация активно используется при обучении аспектам языка и видам речевой деятельности. Особенностью приложения служит открытая система поощрений (рис. 2). В приложении присутствует анимация, отображающая успехи при выполнении упражнений. За каждый урок обучающийся получает очки опыта и внутриигровую валюту в виде алмазов, которые начисляются за корректность и скорость выполнения задания. В приложении также присутствует рейтинговая таблица, отображающая лучших обучающихся, которые по результатам недели получают индивидуальные награды.

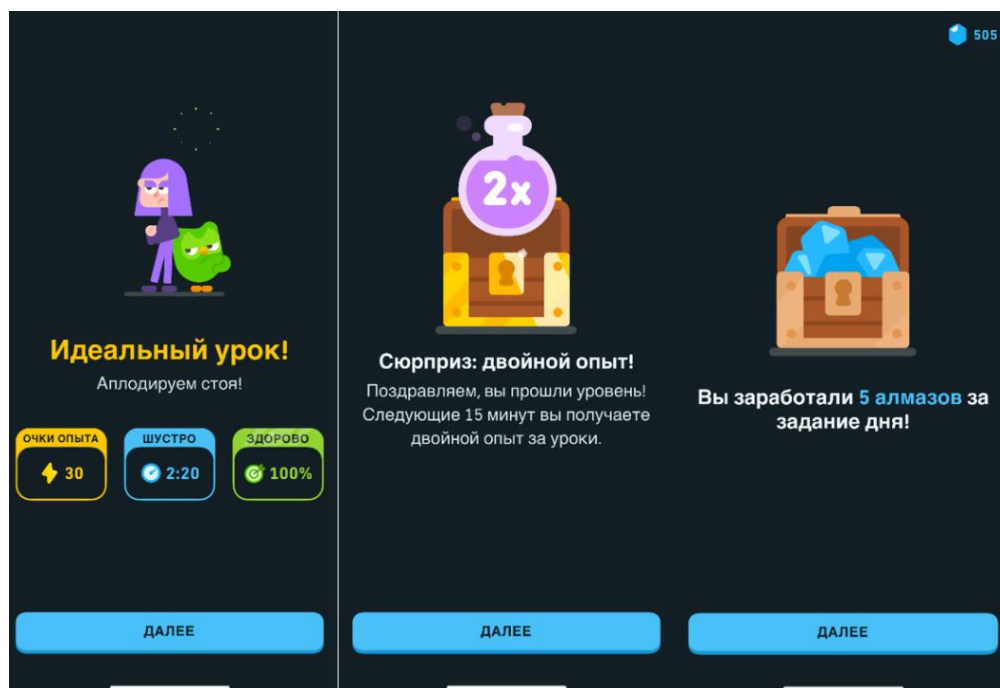


Рис. 2. Открытая система поощрений в приложении Duolingo

Fig. 2. An open reward system in Duolingo app

Принцип мультимодальности. Использование дифференцированных видов представления учебной информации (текст, таблицы, графика, аудио- и видеозаписи) направлено на активизацию разных каналов восприятия у обучающихся. В контексте обучения иностранному языку могут быть использованы такие способы представления информации, как презентации, видеоуроки, подкасты и др. Большинство доступных приложений использует мультимодальный подход при обучении иностранному языку (Memrise, Rosetta Stone). Перспективными технологиями искусственного интеллекта выступают виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR). Виртуальная реальность представляет собой компьютерную симуляцию окружающей среды, в которой пользователь может взаимодействовать с виртуальными объектами и персонажами. В контексте обучения иностранному языку виртуальная реальность используется для создания виртуальных ситуаций, в которых обучающиеся могут практиковать коммуникативные навыки, например, прогуляться по виртуальному Лондону и поговорить с местными жителями. Дополненная реальность представляет собой технологию, которая накладывает виртуальные объекты на реальный мир, создавая гибридное окружение. Дополненная реальность используется для создания интерактивных учебных материалов, которые помогут обучающимся лучше понимать и запоминать языковой материал. Одним из наиболее популярных приложений, позволяющих погрузиться в среду изучения иностранного языка, является Mondly VR. Данное приложение генерирует коммуникативные ситуации, позволяет распознавать речь и анализирует произношение, предлагает обратную связь в реальном времени.

Принцип контекстуального обучения. Обучение иностранному языку происходит в контексте, который релевантен для студентов. Основная идея данного принципа заключается в том, что обучающиеся лучше запоминают новую информацию, если она

представлена в контексте, имеющем личное для них значение. Контекстуальное обучение подразумевает использование иностранного языка в определенной коммуникативной ситуации. Нейросеть Replica AI позволяет вести диалог с ботом, определять коммуникативный контекст, задавать вопросы, получать ответы, переспрашивать и уточнять информацию. Создавая виртуальные ситуации общения с помощью нейросети, студенты формируют навыки говорения и аудирования.

Принцип доступности. Современные технологии позволяют сделать процесс обучения легкодоступным для массового числа пользователей. Приложения имеют опцию напоминания о предстоящем занятии или напоминания о пропущенном занятии. Людям с ограниченными возможностями здоровья технологии искусственного интеллекта также позволяют изучать иностранный язык. Приложения на основе искусственного интеллекта активно используются людьми с нарушением зрения для определения предметов и людей поблизости, определения цветовых схем, указателей, озвучивания текста (Voice Dream Reader, Aipoly, Seeing AI, Envision AI и др.).

Принцип включенного оценивания. Оценка проводится искусственным интеллектом непрерывно и предоставляется через обратную связь [2]. Включенное оценивание следует рассматривать как возможность выявления слабых и сильных сторон успеваемости на всех этапах обучения, что в свою очередь позволяет корректировать учебный процесс в реальном времени и адаптировать его под потребности обучающегося. С функциональной точки зрения, включенное оценивание позволяет искусственному интеллекту создавать и проводить адаптивные тесты, учитывая уровень знаний обучающегося; осуществлять автоматизированную оценку письменных работ, проверять и исправлять орфографические, грамматические и пунктуационные ошибки (DeepL Writer, Мистер Корректор); оценивать коммуникативные навыки и навыки работы в сотрудничестве на

основе анализа предоставленных аргументов, логики, взаимодействия с другими участниками учебного процесса.

ВЫВОДЫ

Использование гибридных форм обучения позволяет уже сейчас использовать технологии искусственного интеллекта в качестве эффективного инструмента обучения иностранному языку. В данном исследовании представлена система принципов обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта с учетом особенностей организации учебного процесса применительно к цифровой дидактике. Стоит отметить, что данная система принципов является открытой и может дополняться новыми принципами обучения, а также содержание указанных принципов может изменяться

по мере развития технологий искусственного интеллекта.

Технологии искусственного интеллекта занимают лидирующую роль в цифровой дидактике, позволяя персонализировать учебный процесс и усиливать значимость учебной автономии обучающихся. Таким образом, искусственный интеллект можно рассматривать как индивидуального помощника, способного и готового оказывать содействие в учебно-познавательной деятельности, проектировать индивидуальную траекторию обучения, проводить мониторинг учебной деятельности. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях, посвященных интеграции технологий искусственного интеллекта в языковое образование, а также в методике обучения иностранным языкам на основе современных технологий.

Список источников

1. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н. и др. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / под науч. ред. П.В. Сысоева. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. 132 с. <https://elibrary.ru/xldywn>
2. Arini D.N., Hidayat F., Winarti A., Rosalina E. Artificial intelligence (AI)-based mobile learning in ELT for EFL learners: The implementation and learners' attitudes. // International Journal of Educational Studies in Social Sciences. 2022. Vol. 2. № 2. P. 88-95. <https://doi.org/10.53402/ijesss.v2i2.40>
3. Moybeka A., Syariat N. et al. Artificial Intelligence and English classroom: the implications of AI toward EFL students' motivation // Edumaspul: Jurnal Pendidikan. 2023. Vol. 7. № 2. P. 2444-2454. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6669>
4. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges // British Journal of Educational Technology. 2024. P. 1-27. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
5. Hockly N. Artificial Intelligence in English language teaching: the good, the bad and the ugly // RELC Journal. 2023. Vol. 54. Issue 2. P. 445-451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
6. Sumakul D.T.Y.G., Hamied F.A., Sukyadi D. Artificial Intelligence in EFL classrooms: friend or foe? // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2022. Vol. 15. № 1. P. 232-256.
7. Soomro K.A., Kale U., Curtis R. et al. Digital divide among higher education faculty // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. Article 21. P. 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>
8. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
9. Ключихин В.В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностранные языки в школе. 2024. № 3 (47). С. 39-46. <https://elibrary.ru/jfylhf>
10. Сорокин Д.О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 73-77. <https://elibrary.ru/rfmsmk>

11. Сысоев П.В. Авторская этика и ИИ-плагиат: пути решения проблемы нарушения обучающимися правил авторской этики при взаимодействии с инструментами искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 84-89. <https://elibrary.ru/joklxd>
12. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
13. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 88-96. <https://elibrary.ru/oqzdse>
14. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 90-96. <https://elibrary.ru/auprsp>
15. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
16. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструмент для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428-1442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>
17. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 80-90. <https://elibrary.ru/dkgzev>
18. Сюй Б. Влияние искусственного интеллекта на обучение иностранному языку // Вестник Педагогического университета. 2022. № 6-2 (101). С. 13-20. <https://elibrary.ru/inoeia>
19. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровая дидактика: особенности организации обучения в образовательной организации // Человеческий капитал. 2021. Т. 2. № 12 (156). С. 15-22. <https://doi.org/10.25629/HC.2021.12.36>, <https://elibrary.ru/xojhqk>
20. Евстигнеев М.Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 18-24. <https://elibrary.ru/dqwmro>
21. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М.: Изд-во «Перо», 2019. 97 с.
22. Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Высш. шк., 2007. 639 с. <https://elibrary.ru/qymouv>
23. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3-16. <https://elibrary.ru/sqwadw>
24. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17. <https://elibrary.ru/horgdd>
25. Хмаренко Н.И. Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 38-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>, <https://elibrary.ru/lalgnf>

References

1. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Evstigneev M.N. et al. (2023). *Obuchenie inostrannomu yazyku na osnove tekhnologii iskusstvennogo intellekta* [Teaching a Foreign Language on the Basis of Artificial Intelligence Technologies]. Tambov, Publishing House "Derzhavinskii", 132 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xldywn>
2. Arini D.N., Hidayat F., Winarti A., Rosalina E. (2022). Artificial intelligence (AI)-based mobile learning in ELT for EFL learners: The implementation and learners' attitudes. *International Journal of Educational Studies in Social Sciences*, vol. 2, no. 2, pp. 88-95. <https://doi.org/10.53402/ijesss.v2i2.40>
3. Moybeka A., Syariat N. et al. (2023). Artificial Intelligence and English classroom: the implications of AI toward EFL students' motivation. *Edumas pul: Jurnal Pendidikan*, vol. 7, no. 2, pp. 2444-2454. <https://doi.org/10.33487/edumas pul.v7i2.6669>
4. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, pp. 1-27. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>

5. Hockly N. (2023). Artificial Intelligence in English language teaching: the good, the bad and the ugly. *RELC Journal*, vol. 54, issue 2, pp. 445-451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
6. Sumakul D.T.Y.G., Hamied F.A., Sukeyadi D. (2022). Artificial Intelligence in EFL classrooms: friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, vol. 15, no. 1, pp. 232-256.
7. Soomro K.A., Kale U., Curtis R. et al. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 17, article 21, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>
8. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
9. Klochikhin V.V. (2024). Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3 (47), pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfyhlh>
10. Sorokin D.O. (2024). The use of voice assistants for the development of foreign language oral communication skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 73-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rfmsmk>
11. Sysoyev P.V. (2024). Author's ethics and AI plagiarism: ways to solve the problem of students violating the rules of author's ethics when interacting with artificial intelligence tools. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 84-89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/joklxd>
12. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 201-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
13. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. (2023). The competence of a foreign language teacher in the context of the artificial intelligence technologies integration into teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 88-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oqzdse>
14. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. (2024). The competence of a foreign language teacher in the field of artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 90-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/auprps>
15. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
16. Evstigneev M.N. (2023). Twee neural network as a new tool for English language teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1428-1442. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>
17. Evstigneev M.N. (2020). Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distantsionnykh tekhnologii na sovremennom ehtape [The competence of a foreign language teacher in the field of using distance learning technologies at the present stage]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 80-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dkgzev>
18. Syui B. (2022). Impact of artificial intelligence on foreign language teaching. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta = Herald of the Pedagogical University*, no. 6-2 (101), pp. 13-20. (In Russ.) <https://elibrary.ru/inoeia>
19. Vaindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. (2021). Digital didactics: features of the organization of training in the educational organization. *Chelovecheskii kapital = Human Capital*, vol. 2, no. 12 (156), pp. 15-22. (In Russ.) <https://doi.org/10.25629/HC.2021.12.36>, <https://elibrary.ru/xojhqq>
20. Evstigneev M.N. (2024). Key issues of foreign language teaching based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 18-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dqwmro>
21. Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. (2019). *Didakticheskaya kontseptsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* [The Didactic Concept of Digital Vocational Education and Training], Moscow, "Pero" Publ., 97 p. (In Russ.)

22. Khutorskoi A.V. (2007). *Sovremennaya didaktika* [Modern Didactics]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 639 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qvmouv>
23. Robert I.V. (2020). Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki = Informatization of Education and Science*, no. 3 (47), pp. 3-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sqwadw>
24. Sysoyev P.V. (2024). Principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/horgdd>
25. Khmarenko N.I. (2021). Genesis, essence and structure of pedagogical technology “cooperative learning”. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 38-46. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>, <https://elibrary.ru/lalgnf>

Информация об авторе

Евстигнеев Максим Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>
maximevstigneev@bk.ru

Поступила в редакцию 10.04.2024
Одобрена после рецензирования 16.04.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the author

Maxim N. Evstigneev, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>
maximevstigneev@bk.ru

Received 10.04.2024
Approved 16.04.2024
Accepted 17.04.2024

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-324-336>



Using Quizlet and Brain Quiz in ESP virtual classroom at technical university (CEFR level B2/C1)

Olesya V. SHADRINA *, Elena G. KORNEEVA, Nadezhda V. KABANOVA

Moscow Institute of Physics and Technology (State University)
1bldg. 9 Institutsky Ln., Moscow, 141701, Russian Federation

*Corresponding author: nvkvolesya@gmail.com

Importance. The use of game design features in educational activities, or gamification of learning, is a popular, albeit contentious, trend in the field of education right now. This research applies gamification as a strategy to enhance inner motivation and learner autonomy in acquiring L2 technical vocabulary of the second language by students at the B2/C1 level in a virtual classroom.

Research Methods. The case study uses a two-cycle action research design to assess the difference between learning terminology with and without Quizlet support throughout a spring semester 2022, observes the development of learner autonomy through a survey, and demonstrates the growth of inner motivation reflected by Brain Quiz team scores.

Results and Discussion. The paired-sample t-test findings showed a significant difference between the two vocabulary learning cycles. After utilising Quizlet, students' vocabulary scores on Moodle quizzes increased by 10 to 15 % on average across all grade levels. As part of the evaluation process, the online formative assessment "Brain Quiz" demonstrates that students with higher performance on Moodle quizzes are able to establish more productive teams.

Conclusion. The study can contribute to the English Language Teaching (ELT) literature regarding innovative and technological tools that can improve students' language skills in the 21st century.

Keywords: learners' motivation and engagement, gamification in education, second language learning, virtual classrooms, innovative education, educational quizzes and games, gamification, technical terminology, distance learning, learner autonomy

For citation: Shadrina, O.V., Korneeva, E.G., & Kabanova, N.V. (2024). Using Quizlet and Brain Quiz in ESP virtual classroom at technical university (CEFR level B2/C1). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 324-336. (In Eng., abstract in Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-324-336>

Научная статья
УДК 372.881.1+37.02
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-324-336>

Использование Quizlet и Brain Quiz в виртуальном классе ESP в техническом университете (уровень CEFR B2/C1)

Олеся Владимировна ШАДРИНА ^{*}, Елена Геннадьевна КОРНЕЕВА,

Надежда Валерьевна КАБАНОВА 

ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (научно-исследовательский университет)»
141701, Российская Федерация, г. Долгопрудный, Институтский пер., 9, стр. 1

*Адрес для переписки: nvkvolesya@gmail.com

Актуальность. Использование элементов игрового дизайна в образовательной деятельности, или геймификация обучения, является популярным, хотя и спорным трендом в сфере образования в настоящее время. Геймификация применяется в качестве стратегии повышения внутренней мотивации и автономии обучающегося при освоении специальной лексики второго языка студентами технических специальностей уровня B2/C1 в условиях онлайн-обучения.

Методы исследования. Использован двухцикличный дизайн исследования действий, чтобы оценить разницу между изучением терминов с поддержкой и без поддержки Quizlet в течение весеннего семестра 2022 года, наблюдать за развитием автономии обучающегося с помощью опроса и продемонстрировать рост внутренней мотивации, отраженный в результатах командной викторины BrainQuiz.

Результаты исследования. Результаты парного выборочного *t*-теста показали значительную разницу между двумя циклами изучения лексики. После использования Quizlet результаты обучающихся по лексике в тестах Moodle увеличились в среднем на 10–15 % по всем уровням. Результаты викторины BrainQuiz показали, что обучающиеся с более высокими показателями по тестам Moodle смогли создать более продуктивные команды.

Выводы. Данное исследование может внести вклад в решение проблем преподавания английского языка посредством инновационных и технологических инструментов, которые могут улучшить языковые навыки студентов в XXI веке.

Ключевые слова: мотивация и вовлеченность обучающихся, геймификация учебного процесса, виртуальный класс, инновации в образовании, образовательные викторины и игры, геймификация учебного процесса, дистанционное обучение, развитие автономии обучающихся

Для цитирования: Шадрин О.В., Корнеева Е.Г., Кабанова Н.В. Использование Quizlet и Brain Quiz в виртуальном классе ESP в техническом университете (уровень CEFR B2/C1) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 324–336. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-324-336>

IMPORTANCE

Vocabulary has always been central to language learning. It is reported that in the last twelve years, 30 % of the research in L2 are reported to have investigated vocabulary learning in different contexts [1]. Strong connections between learners' receptive vocabulary size and

four main communicative skills (listening, reading, speaking, writing) have been identified [2; 3]. Nonetheless, the success of mastering L2 vocabulary has always been based on the levels of learner autonomy in vocabulary learning [4; 5]. Learner autonomy is defined as “the learners' ability to self-direct their own learning process to attain learning goals, which eventual-

ly leads to the development of life-long learning skills” [6]. Learner autonomy and inner motivation cannot advance on their own, but strongly depend on support provided by teachers in encouraging students to study autonomously [7, p. 160]. Over recent years, the rise of learner autonomy in vocabulary learning can be supported by means of gamification.

Gamification is a relatively young trend in game technology. According to Cheng et al., a game is an organised play with goals, rules, and challenges that is played for amusement [8]. First used in 2008, the term “gamification” has become more and more relevant since the 2010s [9; 10]. Gamification is distinguished from games by its deeper intent. Although definitions of gamification vary, they typically center on one of two things: the practice of gaming and game-like experiences in serious contexts, or game features and techniques. Gamification refers to the process of applying game mechanics and design elements to non-game contexts to increase user engagement [9]. It presupposes introduction of game-design methods into a non-game context (work, study or everyday life) and contributes to an increase in sales, customer and employee’s loyalty and maximum involvement in the educational process [11]. Using person’s instincts for competitions, collaboration, and focus on a common or individual result, gamification successfully motivates a person to achieve goals and increase productivity. Unlike a working or training routine, a game for an adult can become a vivid experience and help activate the process of memorizing.

F.A. Costa, M. Raleiras, J. Viana define 12 main principles of gamification that should be observed while planning a game-design element: motivation, individuality, intentionality, autonomy, interaction, collaboration, challenge, elaboration, relevance, feedback, inquiry, and assessment [12]. Game elements are, for example, levels, points, badges, leader boards, avatars, quests, social graphs, or certificates [13].

Since the 1970s, games have been created for instructional objectives. Games may be both appealing and effective when a learner’s interest in them develops into engagement. According to

Welbers et al., “gamification for learning” and “game-based learning” “share common ground on the idea that game elements can make learning experiences more engaging” when it comes to the alluring aspects of games with academics [14]. The notion that “application of gamification could significantly influence the efficiency of human work and the enjoyment of executing it” [15] was supported by findings from a number of studies [16–20].

The flow theory developed by M. Csikszentmihalyi et al. is also connected with the popularity of games in educational settings [21]. Under the theory in question, the flow is a special mental state when a participant completely engages in the activity (game), “applies full concentration of the activity, becomes unaware of the passage of time, does not feel self-conscious” [22]. We find such deep and permanent engagement to be vital for efficient learning.

Amid the move to distance learning during the pandemic, the use of game-design methods is extremely important because information flows are significantly narrowed, which negatively affects the level of perception and assimilation of new information. The game as a means of stimulating students’ activity can partly compensate for the lack of direct contact with the teacher.

Game-design methods are quite diverse: interactive tasks, quizzes, quests, online simulators and gameful features in the structure of the lesson. There are some trends towards the creation of virtual or role-playing games which contain a plot, puzzles, choice situations. There are simpler solutions related to obtaining a variety of rewards for routine educational activities and the possibility to convert these rewards into something pleasant and beneficial for a particular learner.

A plethora of online resources are available to assist educators in gamifying their lessons. For example, a number of programmes, including Quizalize, Kahoot, Quizlet, Blooket, Play-Posit, and Edpuzzle, are made to support education by utilising the concepts of game-based learning. They offer a user-friendly platform where students may have fun while creating,

competing, interacting, sharing, and helping one other to reach their full learning potential.

Quizlet is designed as a free website platform made up by Andrew Sutherland in 2005 which provides learning tools for students, such as flashcards, study and game modes. It comprises more than 50 million user-generated flashcard sets. The benefits of Quizlet in vocabulary learning have been highlighted in various experimental studies [23–25] and the perceptions of its users have been outlined [26–32; 24].

T.T. Phi, V.H. Tho, M.H. Thanh and P.T. Khanh carried out a survey to find out the effect of Quizlet on vocabulary learning of 210 students at The University of Economics Ho Chi Minh City [33]. The students' scores for vocabulary tests, the questionnaires and interviews were employed as the instruments of the research. The results showed a higher degree of motivation in learning English vocabulary through Quizlet and better vocabulary knowledge.

G. Dizon conducted a similar study on using Quizlet in EFL classroom with Japanese EFL university students [34]. The findings designated that the learners were capable of making statistically considerable gains. More importantly, the overview of the questionnaire arranged by the researcher proved students' positive perceptions of Quizlet to learn vocabulary.

In an empirical survey by A. Aksel, it was disclosed that the Quizlet users scored higher on tests in comparison to non-users [27]. In an experimental study on Quizlet, B. Lander emphasized that undergraduate students found using Quizlet in English courses effective and enjoyable [30]. According to the results the tests' score of Quizlet users were increased by 6 %, demonstrating the benefits of Quizlet on the students' lexical advancement.

In another survey on the effects of Quizlet on vocabulary acquisition, Sanosi used experimental research with a pre-test and post-test control group design [31]. Having compared the test scores of the groups, it was found out that Quizlet helped enhance the vocabulary knowledge of the students in the experimental group.

In classroom action research carried out by A.G. Anjaniputra and V.A. Salsabila, the use of

Quizlet in classrooms for vocabulary acquisition was considered beneficial. The outcome of the study revealed that Quizlet created enjoyable learning atmosphere for the participants, and boosted their attention, as well as engagement in vocabulary learning process [26].

The increasing demand for highly skilled professionals in technical fields necessitates specialized linguistic knowledge to be used in the professional development process such as educational training, career development, scientific communication, etc. Due to the complex nature of ESP acquisition and the lack of solid research addressing this issue, this study intends to present a new approach to language skill development that incorporates digital tools and gamification elements. The relevance of the research is explained by the necessity to study the effects of Quizlet on mastering technical vocabulary at high school.

This survey aims to prove the efficacy of Quizlet in the vocabulary tests, and to investigate students' perception of the instrument. In addition to Quizlet, the study explores further practice of technical terms in context (MOODLE exercises) that is supported by gamification (Brain Quiz) in a classroom action research design. The authors have opted for these tools since vocabulary quizzes and MOODLE exercises are assumed to promote learner autonomy, whereas gamification through the use of Brain Quiz facilitates learner vocabulary consolidation and assessment in the classroom. By employing a classroom action research design where learners acquire new vocabulary both with and without gamification tools, the researchers expect to get empirical evidence of how gamification influences vocabulary learning outcomes, promotes learner autonomy, assess vocabulary consolidation and growth of inner motivation through Brain Quiz.

RESEARCH METHODS

Research is based on the action research design, which provides a structured process for customizing survey findings, giving teachers the opportunities to address certain questions, con-

cerns, or problems within their own classrooms, schools, or districts. The main focus was on the exploration of the efficacy of using Quizlet for increasing vocabulary learning outcomes, assessed through Brain Quiz, and enhancing learner autonomy. Reviewing Kurt Lewin's work (the originator of action research), G. Adelman highlighted the positive effect of action research on improving practice. In education process, action research is employed when educators make several changes to their teaching practices to address problems in the classroom [35]. This led to the creation of a two-cycle action research design, wherein during the first four weeks of the study, all students participated without any gamification support; during the second eight-week cycle, participants were split equally into two groups (Group 1 and Group 2), with the second group receiving gamification support during their studies (Fig. 1).

The entire study was conducted over 12 weeks, with formative assessment through exercises on Moodle every fourth week, and a final test at the end of the second cycle. The concluding assessment (summative assessment) took the form of a Brain Quiz after week 12, followed by a questionnaire to elicit students' views on their experience of using Quizlet in vocabulary learning. This method provided the definite advantage of having a built-in control group, since the same students were used for both cycles. Thus, proof of validity of the concept was increased.

Context and Participants. The study was conducted for 12 weeks in the spring academic term of 2021–2022 at Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT). The selected course was named "Language for Specific Purposes" and aimed at advancing students' English knowledge and skills for both academic and professional communication. The group of subjects contained 110 third-year students (73 % male, 27 % female) who majored in Fundamental and Applied Physics, Aerospace Technology, Electronics, Photonics and Molecular Physics, Applied Mathematics and Informatics, Biological and Medical Physics. Ranging from 19 to 20 years old of age, the students' proficiency was at the level of Upper-Intermediate users (B2/C1) in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). All the participants were informed of the research and agreed to participate as long as it did not affect their course grades.

Data. There were 3 types of data utilized in this study. The first data were students' end of month online Moodle exercises (vocabulary tests), the scores were included into a student's general rating. The second data were obtained as a result of the end of course Brain Quiz. The third data came from a survey questionnaire, which was distributed after week 12. Each of the data are elaborated on in the next section.

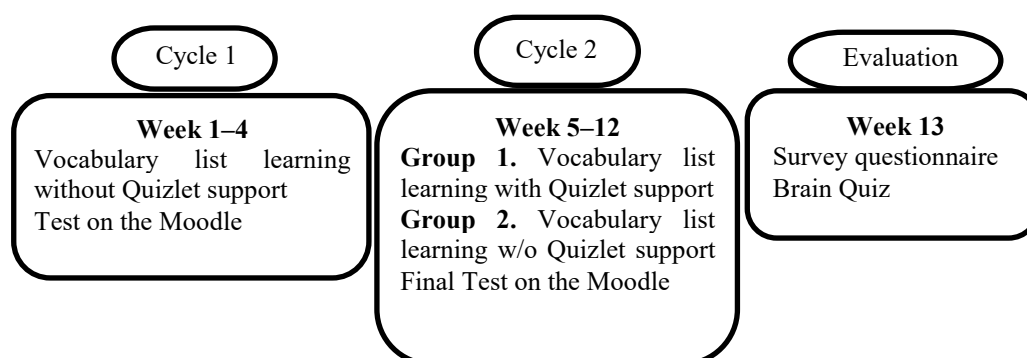


Fig. 1. Scheme of action research

Рис. 1. Схема практического исследования

Вопрос 1

Пока нет ответа

Балл: 8,00

Отметить вопрос

Редактировать вопрос

Complete the sentences with the active vocabulary (week 5). Change the form of the word if necessary.

launch string theory dark matter insight intelligible
acknowledge leakage graphene

1. They _____ that the decision was a mistake.
2. The first images have already provided _____ into the surface features of both asteroids
3. The edge of the _____ could now act as a gate to control the conductivity of the semiconductor.
4. The bottles have a wide opening and a three-layer exterior that prevents _____.
5. Decoding was necessary to wrangle it into a more _____ form.
6. Is the Milky Way's _____ halo a smooth smear?
7. SpaceX designs, manufactures and _____ advanced rockets and spacecraft.
8. Things can vary a little bit, but typically _____ has to be formulated in 10 space-time dimensions.

Fig. 2. Example of the vocabulary test on the Moodle

Рис. 2. Пример словарного теста на Moodle

Vocabulary scores. The students had 3 vocabulary tests on the Moodle platform (online) at the end of each month (February, March, April) and a final vocabulary test at the end of the second cycle. The tests were meant to assess the outcomes of the students' autonomous vocabulary learning for each vocabulary list. There were 100 sentence completion questions, aimed at using the terms in context. The tests were conducted at home as a part of home preparation for the lessons. The students took the test by going to www.moodle.phystech.edu using their laptops or tablets (Fig. 2).

The teacher could monitor students' progress as soon as the tasks were completed. The maximum score for the vocabulary test was 10 and the minimum score – 6.

The target vocabulary underlying the vocabulary tests consisted of 300 academic English words at B2/C1 levels in the CEFR: 200 words were taken from Vocabulary-minimum, 100 terms – from scientific papers (<https://phys.org/>). The words were divided into 3 lists of vocabulary, where one list consisted of 100 words (Table 1). By using the dictionary at home, the students had to find definitions in English as well as examples to illustrate each meaning of the word. Through this process, it was expected that

the students would develop their autonomous vocabulary learning.

Brain Quiz scores. Since Brain Quiz contains 63 tasks, the maximum number of points students could receive was 63. All responses were collected via Google Forms followed by manual verification to eliminate scoring bias and allow for additional points for comprehensive answers. This approach allowed Brain Quiz instructors to make the assessment process more transparent and reliable.

Survey questionnaire. A set of questions (Google Forms) was created to find out students' perceptions of their experience in using Quizlet in vocabulary learning. The surveys were distributed in week 12. Two aspects were measured: students' perceptions of the use of Quizlet as a place for learner vocabulary training and the Influence of Quizlet on the development of autonomy. The former consisted of 6 items, such as "Quizlet from teacher really helped me learn the vocabulary sets more and better.", "Quizlet from the teacher really facilitated my vocabulary learning through practices.", and "Quizlet from the teacher enabled me to practice on vocabulary exercises more." The items were developed based on Cunningham [36]. Meanwhile, the latter part involved 4 items, such as "Quizlet helped me study the vocabulary sets

The First 30 of 270 Words that the Students Learned in 12 Weeks

Table 1

Таблица 1

Первые 30 из 270 слов, которые студенты выучили за 12 недель

insert (v)	invent (v)	string theory
insight (n)	involve (v)	dark matter
instantaneous (adj)	irrespective of (prep)	bifurcation point
integral (n)	justify (v)	quantum teleportation
intelligible (adj)	knowledge (n)	Large Hadron Collider
intend (v)	acknowledge (v)	the Hirsch Index
intermediate (adj)	lag (v)	artificial neural network
interpret (v)	last (v)	graphene (n)
intersect (v)	launch (v)	sequencing (n)
introduce (v)	leakage (n)	entropy (n)

Note. v = verb; n = noun; a = adverb; adj = adjective; prep = preposition

Примечание. v = глагол; n = существительное; a = наречие; adj = прилагательное; prep = предлог

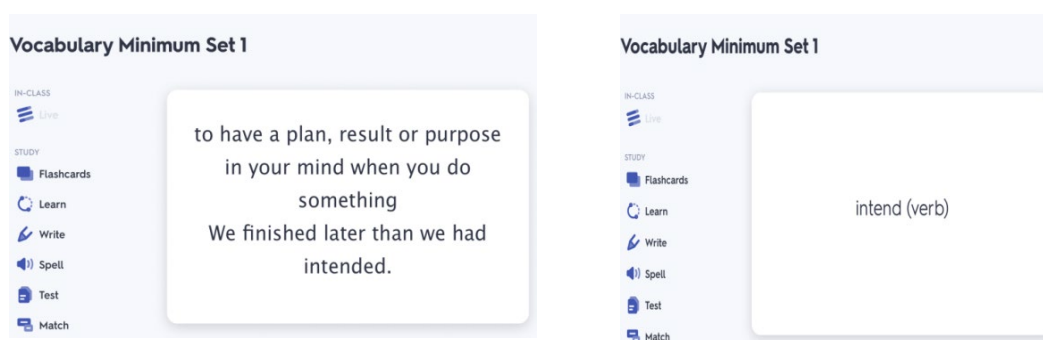


Fig. 3. Sample of word layout on Quizlet platform

Рис. 3. Пример оформления слов на платформе Quizlet

independently”, ”I could learn vocabulary autonomously on Quizlet.” The items were created by referring to Agustín-Lach and Alonso¹. These two aspects had the responses ranging from 1 to 5, where ”1” was strongly disagree and ”5” strongly agree. Three scales were used to interpret the mean value, including Low level (1–2.4), Moderate level (2.5–3.4), and High level (3.5–5).

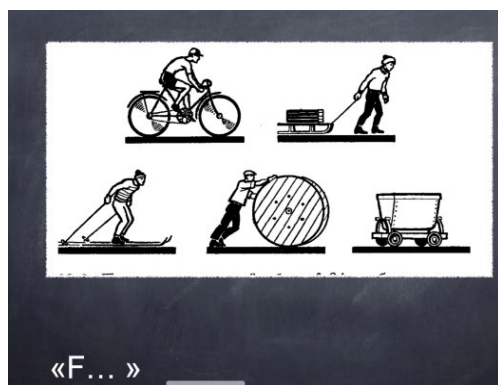
Procedure. Stage 1 – Preparation. Prior to the start of the term, the 300 target words and 3 vocabulary lists were prepared. Then, the words

in the vocabulary lists for week 4–12 were computed into Quizlet (Fig. 3).

Finally, the 63-question Brain Quiz was created in a Keynote PowerPoint presentation format. All tasks were based on the target vocabulary studied during the 12 weeks (Fig. 4).

Stage 2 – Implementation. Students learned the weekly vocabulary lists without the Quizlet support from week 1 to 4, and students in Group 2 with the Quizlet support from week 5 through week 12. In Quizlet, learners could study the provided words through *Flashcards*, *Write* (involving word meaning), *Spell* (involving listening, pronunciation and spelling), and

¹ Чепурная И.Н. Словарь-минимум для перевода научных статей. М.: Моск. физ.-техн. ин-т, 2011. 53 с.



$$\Delta x \Delta p \geq \frac{\hbar}{2}$$

Fig. 4. Samples of the Brain Quiz tasks
Рис. 4. Примеры заданий викторины “BrainQuiz”

Test (involving word meaning, matching questions and true/false questions). They could do various vocabulary exercises repeatedly and autonomously anywhere and anytime using their smartphone and/or computer.

After week 12 Brain Quiz was introduced to check students' ability to use technical vocabulary in context. Brain Quiz is an online quiz based on the Vocabulary-minimum, a dictionary for translation of scientific and technical literature, which is studied by the third-year Upper-Intermediate students at MIPT [37]. Vocabulary-minimum includes 501 terminological units with their translation into Russian and examples of usage. This textbook is supposed to help students overcome difficulties in reading scientific papers. The use of the dictionary facilitates the process of preparing students for oral presentations on selected scientific and technical topics.

The quiz includes 8 rounds and 63 tasks based on technical terminology and scientific facts. The total duration of the quiz is 2 academic hours. Every question is going to take from 30 seconds to 1 minute to answer, depending on the conditions of a certain round. The Brain quiz can be held online on Zoom or Google-meet platforms for 100 or more students at a time.

The instructor assigns students to breakout rooms in advance, thus ensuring that the assignment is discussed strictly in a certain group. The instructor explains terms and conditions of each round and proceeds to demonstration of

tasks (power point/keynote presentation slides). Within the available time, teams discuss options and fill in answer forms. To simplify the process of transferring answers and introduce automatic evaluation of each task Google-forms are used. This allows the instructor to assign a certain number of points for a correct answer, to give feedback on the result of the round to the participants, as well as to monitor the results and statistics of answers. In the final round of the game the teacher announces three winners, namely, the teams that have scored the maximum number of points based on the results of 8 rounds. The winners receive an encouragement in the form of additional points to the final rating.

Stage 3 – Evaluation – data analysis. The evaluation involved three sets of data: students' vocabulary test scores, Brain quiz scores and survey results. To answer the first research question, this study conducted a paired sample t-test with the scores of Group 1 and Group 2 students. The results of the Brain Quiz were then interpreted and compared, and finally, the survey data were analyzed using frequency and descriptive statistics.

RESULTS AND DISCUSSION

The results of the paired-sample t-test indicated a significant difference between two groups of learners (Table 2). After using Quizlet in Cycle 2 the students showed better performance in

Table 2

Paired sample t-test results after Cycle 2

Таблица 2

Результаты проведенного по парным выборкам Т-теста после цикла 2

Score	Number of students from Group 1 after Cycle 2	Number of students from Group 2 after Cycle 2	Difference
10 / >95 % correct answers	5 (9 %)	11 (20 %)	6 (+11 %)
9 / >90 % correct answers	10 (18 %)	15 (28 %)	5 (+10 %)
8 / >80 % correct answers	18 (33 %)	25 (45 %)	7 (+12 %)
7 / >70 % correct answers	15 (27 %)	4 (7 %)	9 (–20 %)
6 / >60 % correct answers	5 (7 %)	0	–
Failed / >60 % correct answers	2 (4 %)	0	–

completing vocabulary exercises on the Moodle. On average, the students' vocabulary scores in final vocabulary test (summative assessment) after using Quizlet were from 10 to 12 % higher in the top ratings (10/9/8) and the number of failed attempts dropped to zero.

The online game "Brain Quiz" (formative assessment) arranged as part of evaluation revealed that those students who showed better results in Moodle quizzes formed more effective teams. BQ results show higher scores for teams with Quizlet support learning (from 45 to 63 correct answers) and clearly prove its positive impact on technical vocabulary acquisition (Table 3).

Moreover, the employment of online technologies such as online Brain Quiz allowed to achieve the following results: to check the studied material, to consolidate knowledge of technical vocabulary, to practice the contextual use of lexical units, to involve the maximum number of students into team work, to introduce a competitive element into the learning process, to create a positive atmosphere.

The survey results showed that students' perceptions on the use of Quizlet for enhancing their autonomy were at Moderate level in general (Table 4). The students perceived that the Quizlet helped them learn more vocabulary words and learn them better, increased their vocabulary learning through practices, and helped them to practice on vocabulary exercises more. The majority of the students also stated that they used the Quizlet more than once for vocabulary

Table 3

Range of correct answers in BQ

Таблица 3

Диапазон правильных ответов в BQ

TeamType	Students of Group 1 (with Quizlet support)	Students of Group 2 (without Quizlet support)
Correct answers	45–63	39–51

practice every week and they liked the exercises provided in Quizlet. Considering learner autonomy, the students supposed that Quizlet helped them study the vocabulary lists independently and felt that they had become more independent in vocabulary learning since using Quizlet. They stated their enjoyment in learning autonomously on Quizlet. However, learners' perceptions in these two aspects were not considerably correlated.

The present study intends to investigate the process of active vocabulary acquisition through gamification, as well as to increase independence and practicing vocabulary by means of Brain Quiz. The paired-sample t-test analysis revealed a significant difference in students' scores between Cycle 1 (before introducing Quizlet) and Cycle 2 (after introducing Quizlet). The Brain Quiz had a positive impact on students' acquisition of vocabulary lists. Our findings are in good agreement with earlier studies on the use of Quizlet in learning new vocabulary conducted by Japanese researchers Dizon and

Wright claiming that Quizlet is an effective means to facilitate learning an academic vocabulary [34; 38].

We also support the idea expressed by Cunningham stating that in terms of limited time in class, it is possible to learn vocabulary independently on Quizlet website [36]. The above-mentioned research works do not take into account contextual vocabulary learning, nor do they examine using ESP in speech production, which is achieved in our experiment through Moodle exercises and Brain Quiz respectively.

The first finding of this study follows and sustains the positive suggestions from previous ones. Students' reports on their experiences of using Quizlet for twelve weeks in vocabulary reflected moderate levels on both the potential of Quizlet for enhancing autonomy and facilitating vocabulary training. In the studies on autonomy in vocabulary learning, learners' reflections revealed the need for teacher guidance through vocabulary instructions and the second finding of the present study suggests the inclusion of Quizlet in vocabulary learning instruction. Learning through vocabulary lists can be one alternative solution to help students acquire target words within limited class-hours and this approach offers similar results to other approaches [39; 40]. As effective vocabulary

learning and acquisition happens when learners are engaged in various tasks and activities involving the exploitation of linguistic resources, the support of Quizlet can be very helpful.

Student accounts of their experiences using Quizlet over twelve weeks in vocabulary learning reflect a moderate level of both Quizlet's potential for increasing autonomy and facilitating vocabulary learning. In research on autonomy in acquisition occurs when students engage in a variety of tasks and activities involving language resources, Quizlet support can be very helpful [41].

CONCLUSION

The findings contribute to the current study of the impact of gamification for better learning process in higher education, specifically in courses for students of technical specialties, through the following aspects: (a) a game design process aimed to accompany the course, based on a causal model with specific desired actions, vocabulary learning, student reflection has shown the need for teacher guidance in vocabulary instruction [7], and the second finding of this study suggests the incorporation of Quizlet into vocabulary instruction. Vocabulary list instruction can be an alternative solution to help

Descriptive statistics

Описательная статистика

Table 4

Таблица 4

Item	Mean	SD	Level
Students' perceptions of Quizlet as a place for learner vocabulary training			
Quizlet from teacher really helped me learn the vocabulary sets more and better	3.70	0.95	High
Quizlet from teacher really facilitated my vocabulary learning through practices	3.51	1.12	High
Quizlet from teacher enabled me to practice on vocabulary exercises more	3.63	1.11	High
I used Quizlet more than one time for my vocabulary practice every week	3.37	0.69	Moderate
My scores on vocabulary tests increased since using Quizlet from teacher	3.37	0.79	Moderate
Teacher should have created Quizlet since vocabulary test 1	3.52	0.80	High
Students' perceptions of the impact of Quizlet on the development of autonomy			
Quizlet helped me study the vocabulary sets independently	3.22	0.85	Moderate
I could learn vocabulary autonomously on Quizlet	2.96	1.02	Moderate
I enjoyed learning vocabulary independently on Quizlet	2.96	0.98	Moderate
Quizlet supported my autonomous learning effectively	3.07	1	Moderate

students acquire target words within a limited number of hours, and this approach yields results similar to other approaches [40; 41]. Because effective vocabulary learning and (b) a two-fold assessment procedure, first to assess the relationship of the game elements with desired actions and academic results (i.e. grades and perceived learning), and second, to assess the game itself (i.e. game elements perception), and (c) it presents empirical evidence of the positive effects of gamification on academic performance and other desired behaviors of social relatedness, such as a sense of community and teamwork.

Quizlet, Moodle quizzes and “Brain Quiz” based on motivation theory and gamification experience were designed to accompany the entire course offered to undergraduate students of technical specialties in Moscow Institute of Physics and Technology. Activities focused on

mastering the class, sense of belonging to the institution, and teamwork, were made central to the game.

Results showed that students who actively played the games showed a significantly greater passing rate compared to non-active players, and high engagement in problem-solving activities, even of a higher level than the class. Active players responded that the games contributed to a better learning process, the activities helped them to increase the sense of belonging to the institution and improve their learning. Furthermore, the extrinsic rewards were by far the main motivators that boosted active playing the games. Results also showed that improvements should be made in terms of joyfulness, feedback, and amount of teamwork activities, as well as the inclusion of elements to promote more players be “active” since the first phases of the player journey.

References

1. González-Fernández B., Schmitt N. (2019). Word knowledge: Exploring the relationships and order of acquisition of vocabulary knowledge components. *Applied Linguistics*, vol. 41, issue 4, pp. 481-505. <https://doi.org/10.1093/applin/amy057>
2. Staehr L.S. (2008). Vocabulary breadth and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, vol. 36, issue 2, pp. 139-152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
3. Uchiyara T., Clenton J. (2018). Investigating the role of vocabulary size in second language speaking ability. *Language Teaching Research*, vol. 24, issue 4, pp. 2-16. <https://doi.org/10.1177/1362168818799371>
4. Tuan D.M. (2021). Learner autonomy in English language learning: Vietnamese EFL students' perceptions and practices. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, vol. 11, no. 2, pp. 307-317. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.29605>
5. Aysu S. (2022). The role of learner autonomy on vocabulary learning. *Rumeli DEDilve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, no. 31, pp. 1534-1545. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1222355>
6. McDevitt B. (1997). Learner autonomy and the need for learner training. *The Language Learning Journal*, vol. 16, no. 1, pp. 34-39. <https://doi.org/10.1080/09571739785200251>
7. Almusharraf N. (2018). English as a foreign language learner autonomy in vocabulary development. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, vol. 11, no. 2, pp. 159-177. <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2018-0022>
8. Cheng M.-T., Chen J.-H. et al. (2015). The use of serious games in science education: a review of selected empirical research from 2002 to 2013. *Journal of Computers in Education*, no. 2 (3), pp. 353-375. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0039-9>
9. Deterding S., Sicart M. et al. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI EA'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, pp. 2425-2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
10. Seaborn K., Fels D.I. (2015). Gamification in theory and action: a survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, no. 74, pp. 14-31. <http://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
11. Hosseini Ch., Haddara M. (2019). Gamification in enterprise systems: a literature review. *Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC)*, vol. 2, pp. 552-562. http://doi.org/10.1007/978-3-030-32523-7_39

12. Costa F.A., Raleiras M., Viana J. (2021). 12 pedagogical principles for the use of gamification in higher education. *ICERI2021 Proceedings*, pp. 7156-7163. <http://doi.org/10.21125/iceri.2021.1607>
13. Zainuddin Z., Chu S. K.-W. et al. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: a systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, vol. 30, article 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
14. Welbers K., Konijn E.A., Burgers C. et al. (2019). Gamification as a tool for engaging student learning: A field experiment with a gamified app. *E-Learning and Digital Media*, vol. 16, no. 2, pp. 92-109. <https://doi.org/10.1177/2042753018818342>
15. Stieglitz S., Lattemann C., Robra-Bissantz S. et al. (2017). *Gamification: Using Game Elements in Serious Contexts*. Cham, Springer Publ., 164 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45557-0>
16. Dehghanzadeh H., Fardanesh H. et al. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 34, issue 7, pp. 934-957. <http://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
17. Kabanova N.V. (2023). Simulation as a means of raising els motivation at a technical university. *Materialy 10 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Mnogourovnevaya yazykovaya podgotovka v usloviyakh polikul'turnogo obshchestva»* [Proceedings of 10th International Scientific and Practical Conference "Multilevel Language Training in a Multicultural Society"]. Kazan, Kazan State Institute of Culture Publ., pp. 44-50. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yxcobc>
18. Shadrina O.V., Korneeva E.G. (2022). Obrazovatel'nyi kvest kak forma geimifikatsii distantsionnogo obucheniya [Educational quest as a form of gamification of distance learning]. *Materialy 17 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Mirovye nauchnye issledovaniya: puti sovershenstvovaniya, razrabotki i prakticheskie vnedreniya»* [Proceedings of 17th International Scientific and Practical Conference "World scientific research: ways of improvement, development and practical implementation"]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., pp. 52-55. (In Russ.)
19. Polyakova V.A. (2017). Instrumenty geimifikatsii kak sredstvo povysheniya motivatsii k izucheniyu russkogo yazyka [Gamification tools as a means of increasing motivation to learn Russian]. *Materialy 1 Mezhdunarodnogo simpoziuma* [Proceedings of 1st International Conference], Simferopol, LLC "PP "Arial", vol. 2, pp. 300-306. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zdzwsv>
20. Akchelov E.O., Nikitina K.S. (2019). New approach to gamification in education. *Vektory blagopoluchiya: ehkonomika i sotsium = Journal of Wellbeing Technologies*, no. 1 (32), pp. 117-132. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wclink>
21. Abuhamdeh S., Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2005). *Flow. Handbook of competence and motivation*. New York, The Guilford Press, pp. 598-608.
22. Kim S., Song K., Lockee B.V., Burton J. (2018). Gamification in learning and education: enjoy learning like gaming. *British Journal of Educational Studies*, Cham, Springer Publ., 159 p. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6>
23. Dreyer J. (2014). The effect of computer-based self-access learning on weekly vocabulary test scores. *Studies in Self-Access Learning Journal*, vol. 5, no. 3, pp. 217-234. <http://doi.org/10.37237/050303>
24. Tosun S. (2015). The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 199, no. 3, pp. 641-647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.592>
25. Vargas J.M. (2011). *Modern learning: Quizlet in the social studies classroom. Doctoral dissertation*. Wichita: Wichita State University.
26. Anjaniputra A.G., Salsabila V.A. (2018). The merits of Quizlet for vocabulary learning at tertiary level. *Indonesian EFL Journal*, vol. 4, no. 2, pp. 1-11. <http://doi.org/10.25134/ieflj.v4i2.1370>
27. Aksel A. (2021). Vocabulary learning with Quizlet in higher education. *Language Education and Technology (LET Journal)*, vol. 1, no. 2, pp. 53-62.
28. Bilová Š. (2018). Collaborative and Individual Vocabulary Building Using ICT. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, vol. 53, no. 1, pp. 31-48. <http://doi.org/10.2478/slgr-2018-0002>
29. Köse T., Mede E. (2016). Perceptions of EFL learners about using an online tool for vocabulary learning in EFL classrooms: a pilot project in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 232, pp. 362-372. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.051>
30. Lander B. (2016). Quizlet: What the students think – a qualitative data analysis. *EURO CALL*, no. 12 (3), pp. 254-259. <http://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.571>

31. Sanosi A.B. (2018). The effect of Quizlet on vocabulary acquisition. *Asian Journal of Education and e-Learning*, vol. 6, no. 4, pp. 71-77. <http://doi.org/10.24203/ajeel.v6i4.5446>
32. Wolff G.J. (2016). Quizlet Live: The classroom game now taking the world by storm. *Language Teacher*, issue 40.6, pp. 25-27.
33. Phi T.T., Tho V.H., Thanh N.L.H., Khanh P.T. (2016). Application of quizlet.com to teaching and learning business English vocabulary at Ho Chi Minh City University of Economics. *Proceedings of the First International Conference on Language Development*, Ho Chi Minh, pp. 230-238.
34. Dizon G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, no. 16 (2), pp. 40-56.
35. Adelman C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, vol. 1, issue 1, pp. 7-24. <http://doi.org/10.1080/0965079930010102>
36. Agustín-Llach M.P., Alonso A.C. (2017). Fostering learner autonomy through vocabulary strategy training. *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*. Cham, Springer Publ., pp. 141-158. http://doi.org/10.1007/978-3-319-07764-2_9
37. Cunningham K.J. (2017). Quizlet for learner training and autonomy. *IATEFL Learning Technologies Special Interest Group*. Faversham, IATEFL Publ., pp. 123-135.
38. Wright B.A. (2016). Transforming vocabulary learning with Quizlet. *Transformation in Language Education*. Tokyo, JALT, pp. 436-440.
39. Khoii R., Sharififar S. (2013). Memorization versus semantic mapping in L2 vocabulary acquisition. *ELT Journal*, vol. 67, issue 2, pp. 199-209. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs101>
40. Mehrpour S. (2008). A comparison of the effects of two vocabulary teaching techniques. *The Asian EFL Journal*, vol. 10, issue 2, pp. 192-209.
41. Illes E. (2012). Learner autonomy revisited. *ELT Journal*, vol. 66, issue 4, pp. 505-513. <http://doi.org/10.1093/elt/ccs044>

Information about the authors

Olesya V. Shadrina, Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Moscow Institute of Physics and Technology (State University), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-1980-375>
nvkvolesya@gmail.com

Elena G. Korneeva, PhD, Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Moscow Institute of Physics and Technology (State University), Moscow, Russian Federation.

korneeva.eg@mail.ru

Nadezhda V. Kabanova, Lecturer of Foreign Languages Department, Moscow Institute of Physics and Technology (State University), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-4771-4484>
nv_arkhipova@mail.ru

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

Received 28.12.2023
Revised 29.02.2024
Accepted 13.03.2024

Информация об авторах

Шадрина Олеся Владимировна, старший преподаватель департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (научно-исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-1980-375>
nvkvolesya@gmail.com

Корнеева Елена Геннадьевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (научно-исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.

korneeva.eg@mail.ru

Кабанова Надежда Валерьевна, преподаватель департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (научно-исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-4771-4484>
nv_arkhipova@mail.ru

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

Поступила в редакцию 28.12.2023
Получена после доработки 29.02.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348>



Обеспечение студентов обратной связью в процессе их участия в языковых интернет-проектах

Надежда Васильевна ХАУСМАНН-УШКОВА *, Ольга Евгеньевна ШУЛЬЦ ,

Галина Михайловна ПЕРВОВА 

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

*Адрес для переписки: nush2001@mail.ru

Актуальность. Цифровизация образования предоставляет новые возможности организации учебного процесса благодаря свойствам инструментариев интернет-платформ. Особенно релевантны интернет-платформы в контексте многоаспектных заданий, таких как интернет-проекты, поскольку они отличаются своей комплексностью. Одним из направлений организации интернет-проектов является обеспечение обратной связи.

Материалы и методы. При помощи анализа научно-методической литературы были выявлены основные характеристики обратной связи, связанные с частотностью (пооперационная, систематическая и эпизодическая) и с ее качественными показателями (детализированность, форма предоставления и степень интеграции в курс).

Результаты исследования. Обратная связь при выполнении интернет-проектов на занятиях по иностранному языку была разделена на два вида: языковую и профильную. Языковая обратная связь выступает в качестве эпизодической и ретрофлексивной – она предоставляется по итогам выполнения проекта в случае совершения ошибок. Для ее обеспечения подходят онлайн текстовые редакторы, позволяющие создавать примечания, и инструменты создания средств контроля, которые можно использовать для интеграции обратной связи в учебный процесс. Профильная обратная связь же является систематической и непосредственной – ее своевременное предоставление способно повлиять на успешность выполнения проекта. Она осуществляется с помощью синхронных средств коммуникации как письменных текстовых, так и средств видеосвязи.

Выводы. Обратная связь при выполнении интернет-проектов является более систематизированной и детализированной, по сравнению с аудиторными аналогами. Инструменты интернет-платформ предоставляют новые возможности для анализа материалов и новые способы ведения диалога между преподавателем и обучающимся.

Ключевые слова: обратная связь, интернет-проекты, цифровизация образования, интернет-платформы, обучение иностранному языку

Для цитирования: Хаусманн-Ушкова Н.В., Шульц О.Е., Перова Г.М. Обеспечение студентов обратной связью в процессе их участия в языковых интернет-проектах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 337-348.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348>

Providing students with feedback during online language projects

Nadezhda V. HAUSMANN-USHKOVA *, Olga E. SHULTS , Galina M. PERVOVA 

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

*Corresponding author: nush2001@mail.ru

Importance. Digitalization of education provides new opportunities for organizing the learning process due to the properties of Internet platform tools. Internet platforms are especially relevant in the context of multidimensional tasks, such as Internet projects, because they are characterized by their complexity. One of the directions of organizing Internet projects is provision of feedback.

Materials and Methods. Using the analysis of scientific literature, the main characteristics of feedback related to its frequency (operational, systematic and episodic) and to its qualitative indicators (thoroughness, form of provision and degree of integration into the course) were identified.

Results and Discussion. Feedback for Internet projects in foreign language classes was divided into two types: linguistic and subject-specific feedback. Language feedback acts as episodic and retroflexive feedback – it is provided at the end of the project when mistakes are made. Online text editors that allow commenting and tools for creating controls that can be used to integrate feedback into the learning process are suitable for providing. Subject-specific feedback, on the other hand, is systematic and immediate – its timely provision can influence the success of the project. It is provided through synchronous communication tools, both written text-based and video-based.

Conclusion. Feedback in the performance of Internet projects is more systematized and detailed, compared to the classroom counterparts. The tools of Internet platforms provide new opportunities for analyzing materials and new ways of communication between teacher and learner.

Keywords: feedback, Internet projects, digitalization of education, Internet platforms, foreign language teaching

For citation: Hausmann-Ushkova, N.V., Shults, O.E., & Pervova, G.M. (2024). Providing students with feedback during online language projects. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 337-348. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Обучение иностранному языку требует от преподавателя постоянной диагностики умений студентов для выявления и своевременной корректировки тенденций совершенства языковых, речевых и культурологических ошибок. Для каждого обучающегося необходимо выстроить индивидуальную образовательную траекторию в ее содержательном, деятельностном и процессуальном аспектах. Следовательно, отбор содержания и организация процесса осуществляются на основе особого вида коммуникации между преподавателем и студентом благодаря об-

ратной связи. Обратная связь – это предоставляемая обучающемуся информация касательно правильности его действий или суждений [1]. Такой тип информации является реакцией преподавателя (порой и других субъектов учебного процесса) на реализацию системы компетенций в контексте обучения, поэтому обратную связь можно охарактеризовать как своеобразный диалог. При осуществлении этого диалога обучающийся узнает о своих предрасположенностях к совершенствованию определенного вида ошибок, а преподаватель получает возможность перенаправить образовательную траекторию согласно индивидуальным потребностям обучающихся.

В современной парадигме языкового обучения способы предоставления обратной связи постоянно модернизируются ввиду появления новых средств коммуникации. Эти средства также позволяют модифицировать способы предоставления обратной связи, так как они обладают уникальными характеристиками, отсутствующими в традиционной аудиторной модели построения диалога между обучающимся и преподавателем.

Наличие комплексной обратной связи особенно актуально при выполнении заданий, подразумевающих применение широко спектра умений. В таких случаях обратная связь не ограничивается сверкой ответов обучающихся с правильными ответами, она становится гораздо более объемной и разветвленной. Например, предоставление обратной связи при выполнении обучающимися проектов происходит по множеству направлений и охватывает ряд универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций сразу. К тому же, учитывая отсутствие однозначно правильного ответа, результаты выполнения проектов обладают высокой степенью индивидуализированности, что в свою очередь требует более детализированного диалога между обучающимся и преподавателем.

Цель исследования – смоделировать систему обеспечения обратной связи при выполнении проектов на занятиях по иностранному языку. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: 1) охарактеризовать обратную связь в контексте лингводидактики; 2) выявить организационные особенности процесса работы над интернет-проектом; 3) описать способы применения интернет-ресурсов для обеспечения обратной связи на занятиях по иностранному языку.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Нами применялся ряд теоретических и эмпирических методов исследования. Был произведен анализ научно-методической литературы, посвященный вопросам цифровизации образования, проектной методики и

обеспечения обратной связи. Был изучен инструментальный потенциал интернет-платформ в контексте установления конструктивного диалога между преподавателем и обучающимся.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.А. Леонтьев охарактеризовал обратную связь как исходящий от реципиента социальный контроль коммуникации [2]. Причем обратная связь может реализовываться либо открыто через специальные каналы, либо скрыто путем представления говорящего о реакции реципиента [2, с. 283]. «Психология общения» А.А. Леонтьева, в которой была представлена эта теория, относилась к сфере семиотики и имела лишь косвенную связь с методикой преподавания иностранных языков, однако все же концепция обратной связи получила дальнейшее развитие в педагогике. Реципиентом коммуникативных действий обучающегося являются другие участники учебного процесса, а в частности преподаватель, который контролем за корректностью ответов реализует социальный заказ. В таком социальном контексте специальными каналами будут результаты проверки тестирований или эссе, а реализация скрытого контроля происходит, например, когда преподаватель может потенциально начать фронтальную работу с любым обучающимся, поэтому из-за такой перспективы задание в одинаковой мере выполняют все студенты.

Н.Ф. Талызина углубила эту концепцию, описав обратную связь как систему операционного контроля учебных действий [3]. Так, каждая выполняемая операция воспринимается в качестве соотносящегося с другими элементами обучения, свойства которого определяются методическим контекстом. Контроль регулирует следующие качественные показатели: правильность хода выполнения, правильность ответа, степень автоматизации умений. Так, условное достижение коммуникативной цели не гарантирует максимальной оценки, поскольку, помимо достижения, кон-

текст может требовать использования predetermined коммуникативных средств (грамматических конструкций или лексических единиц). Степень автоматизации речевых навыков разнится в зависимости от предполагаемых на определенном этапе курса показателей уровня коммуникативной компетенции.

Глубоко интегрированная система обратной связи также приобретает количественные показатели и показатели временной относительности. Н.Ф. Талызина предложила следующее этапирование организации контроля.

1. Пооперационный контроль. Выполняется на первых этапах усвоения материала. Преподаватель оценивает каждое учебное действие для выявления и корректирования допущенных ошибок ради предотвращения фоссилизации. Контролируется ход решения задания.

2. Систематический контроль. Выполняется при закреплении знаний и умений. Преподаватель оценивает результат совокупности учебных действий. Контролируется правильность ответа.

3. Эпизодический контроль. Выполняется по закреплении знаний и умений. Преподаватель оценивает корректность усвоения пройденного учебного материала. Контролируется степень автоматизации умений [3].

Обратная связь относительна этапу учебного курса. Вначале преподавателем оценивается каждая отдельная операция, поскольку правильность ее выполнения влияет на общий результат, и преподавателю необходимо поспособствовать корректному закреплению умений выполнения определенного действия. Со временем начинают вырабатываться умения, а контроль каждой операции становится затруднительным ввиду возрастания скорости выполнения заданий и увеличения их объемов, что приводит к излишней трудозатратности пооперационного контроля, и он сменяется систематическим. Систематический контроль позволяет абстрагироваться от отдельных операций и сфокусироваться на их результате. В таком случае при неправильности ответа преподава-

тель возвращается на пооперационный уровень контроля для выявления некорректно выполненных учебных действий. Автоматизация умений приводит к неуместности контроля систематического, так как она подразумевает, что обучающийся способен с высоким процентным соотношением правильных ответов выполнять типовые задания. Однако это не гарантирует правильности абсолютно всех ответов, следовательно, абсолютно всех операций. В таком случае необходим контроль эпизодический, он выполняется по закреплении умений и фактически является бессрочным, ведь такой контроль будет осуществляться на протяжении всего курса. Это особенно актуально для обучения иностранным языкам, поскольку языковое многообразие не позволяет всегда выполнять все операции правильно, поэтому каждый говорящий рано или поздно ошибется (например, неправильно напишет или произнесет слово).

Отдельно стоит выделить итоговый контроль, поскольку он не соотносится с приведенными выше частотными типами контроля. Итоговый контроль относителен календарно-тематическому планированию, поэтому при его проведении преподаватель ориентируется на заранее predetermined задачи обучения, а не на текущие показатели степени формирования умений обучающихся.

В западной научной литературе присутствует дихотомия обратной связи, схожая с системой контроля Н.Ф. Талызиной. Предоставляемая обратная связь может принимать вид формирующей или итоговой. Формирующая обратная связь, или формирующее оценивание (formative assessment), направлено на улучшение качества учебного процесса путем выявления лакун в знаниях и умениях отдельных обучающихся. Итоговая обратная связь, или итоговое оценивание (summative assessment), призвано определить уровень успеваемости обучающихся согласно требованиям календарно-тематического планирования [4]. То есть представленное Н.Ф. Талызиной деление видов контроля по их частотности и цели во время учебного процесса

(пооперационный, системный и эпизодический) является частью формирующей обратной связи.

Реализация формирующего оценивания подразумевает использование корректирующей обратной связи – особого способа взаимодействия между преподавателем и обучающимся, при которой первый благодаря комментированию результатов учебной деятельности предоставляет оценку компетентности последнего. В обучении иностранным языкам такой вид обратной связи имеет чрезвычайно важную роль, поскольку позволяет объективизировать речь: при порождении речи используемые языковые формы не всегда полностью осознаются говорящим. Наличие эпизодического контроля речи студента и последующая корректирующая обратная связь увеличивает осознанность речи, что в свою очередь снижает общее количество ошибок и упущений [5].

Обратная связь может различаться в зависимости от:

- детализированности анализа – выделение всех ошибок в тексте или же только выделение по определенным критериям;
- форма способа сообщения – непосредственное исправление ошибки преподавателем или же предоставление метатекстового комментария;
- степени интеграции в курс – простое предоставление информации об ошибках или использование дополнительных учебных средств для корректирования навыков обучающихся [6].

Выделенные переменные качества обратной связи (частота, цель, детализированность, форма и интегрированность) позволяют объять учебные задания курса иностранного языка во всей их комплексности. В настоящее время проектная методика в обучении иностранным языкам является одним из передовых направлений лингводидактики, поскольку она способна развивать компетентностную систему обучающегося во всей ее совокупности [7–9]. Данная многоаспектность подразумевает синергетическое приращение компетенций обучающегося разного

порядка, среди которых, помимо иноязычной коммуникативной, могут быть и другие универсальные, а также общепрофессиональные и профессиональные. По этой причине обратная связь, предоставляемая при выполнении проектов, способна реализовывать все многообразие потенциальных типов взаимодействия между обучающимся и преподавателем.

В условиях информатизации образования эти типы взаимодействия многократно увеличиваются в своем количестве, поскольку ИКТ предоставляют возможности организации разных форм учебного процесса – смешанного или дистанционного обучения, при которых преподаватель способен предоставлять обратную связь, пользуясь различными средствами коммуникации.

Ввиду упомянутой выше многоаспектности типология интернет-проектов в обучении иностранным языкам насчитывает очень большое количество типологических признаков и следующих из них видов. П.В. Сысоев выделил десять различающихся признаков: цель проекта, преобладающий вид деятельности, направленность деятельности, потенциальное предметное содержание, способ координации, взаимосвязь участников, количество участников, длительность проекта, использование языков и платформу проекта [10]. Для обратной связи из этого перечня наиболее важны: преобладающий вид деятельности, способ координации, количество участников и платформа.

Преобладающий вид предопределяет иерархию реализуемых при выполнении проекта компетенций, следовательно, меняет содержание предоставляемой обратной связи, хотя в случае языкового образования обратная связь по коммуникативным навыкам остается неизменной. Например, при выполнении исследовательских и информационных проектов будет акцентироваться ряд навыков, связанных с УК-1 «Системное и критическое мышление», поскольку она затрагивает поиск, анализ и синтез информации для решения поставленных задач. Соответственно, преподавателю необходимо будет оцени-

вать глубину понимания предметного материала и смысловую когерентность синтезированного текста. Практико-ориентированные проекты создают контекст профессиональной деятельности, из-за чего преподавателю необходимо предоставлять обратную связь касательно общепрофессиональных и профессиональных компетенций (номенклатура которых отличается у каждого направления подготовки). Творческие проекты позволяют предоставить условия для применения креативного мышления в рамках иноязычной коммуникации, тем самым провоцируя студентов не только на непосредственное творческое самовыражение, но и на экспериментирование с языковыми формами, что позволяет преподавателю оценить способность обучающегося к «поэтическому» использованию языка [11]. Ролево-игровые проекты задают искусственный коммуникативный контекст, благодаря чему их применение позволяет оценить поведенческие аспекты коммуникативной компетентности обучающихся [12].

Способ координации проекта является спектром, значение которого возрастает от скрытого до непосредственного. При скрытой координации преподаватель избегает авторитарного направления хода выполнения проекта и предоставления незамедлительной прямой обратной связи, занимая либо пассивную роль зрителя, либо же роль рядового участника проекта, не наделенного особыми привилегиями по отношению к обучающимся. Непосредственная координация подразумевает почти пооперационный контроль проектной деятельности, выдвигая фиксированные требования к каждому этапу. Для того чтобы эти требования были выполнены, преподавателю необходимо своевременно и открыто корректировать процесс выполнения задач проекта.

Количество участников проекта влияет на потенциальную зону контроля преподавателя. При увеличении количества участников способность к пооперационному контролю снижается при аудиторном выполнении эта-

па проекта. Поэтому на количество влияет детализированность обратной связи.

Интернет-проекты отличаются, прежде всего, возможностью модификации процесса выполнения с помощью инструментов платформы реализации проекта. Платформа предопределяет множество факторов: способ взаимодействия субъектов друг с другом и с учебными материалами, способ обработки ответов обучающихся, способ предоставления результатов проекта, применяемые обучающимися компетенции, возможное количество участников и т. д. Закономерно, что платформа также предопределяет инструменты контроля и предоставления обратной связи. Некоторые эти инструменты специфичны для определенных условий и этапов.

П.В. Сысоев привел подробное описание этапирования интернет-проектов, которое варьируется в зависимости от условия проведения проекта – от преобладающей платформы [10]. Первый этап – подготовительный – является общим для всех видов интернет-проектов. Он нацелен на предварительное целеполагание, ознакомление с функциональными возможностями платформы и обсуждение вопросов информационной безопасности в сети Интернет. Второй этап – процессуальный – может насчитывать до 8 ступеней, их количество зависит от используемой платформы, П.В. Сысоев выделил три вида: блог-технология (платформа типа социальной сети), вики-технология (платформа типа вики-сайта) и подкасты (платформа типа аудио- и/или видеохостинга). Закономерно, каждая платформа предоставляет разные функциональные возможности, что напрямую влияет на потенциальные учебные действия, совершаемые при выполнении проекта, что в свою очередь и предопределяет количество шагов. Третий этап – итоговый – направлен на оценку и рефлекссию. Предположительно именно на этом этапе предоставляется преобладающее количество обратной связи, которую преподаватель готовит, анализируя созданные обучающимися материалы, так как предоставление синхронной форми-

рующей связи при выполнении проекта, особенно массового и объемного, ограничено.

Итак, обратная связь, предоставляемая преподавателем при выполнении интернет-проектов, приобретает в основном ретрофлексивную форму. Платформы проектов могут располагать средствами контроля, анализирующими информацию в реальном времени, однако многоаспектность данного вида задания, предполагающего обилие различных задач и большое количество участников, препятствует детализированному пооперационному контролю каждого действия в реальном времени. Групповое взаимодействие участников проекта может приобретать формы полилога и письменного обсуждения. В обоих случаях пооперационная детализированная обратная связь будет негативно влиять на процесс, прерывая его и сбивая обучающихся с мысли. К тому же исправление языковой составляющей в реальном времени будет неуместно, поскольку проекты подразумевают фокусирование на предметном содержании и непосредственно когнитивных процессах решения профессиональных задач.

По этой причине уместным представляется разделить обратную связь при выполнении проектов на языковую и профильную. Для выполнения проектных заданий от обучающихся требуется относительная сформированность коммуникативных навыков, позволяющая им беспрепятственно координироваться и анализировать информацию на иностранном языке. Из-за чего пристальный пооперационный контроль языковых компетенций может быть излишним, поскольку выделить группы конкретных языковых навыков при выполнении проекта затруднительно (за исключением, пожалуй, навыков использования профессиональной лексики). Возможные ошибки, скорее, не будут систематическими, поэтому целесообразнее для языковой обратной связи применять эпизодический контроль, результаты которого предоставляются на итоговом этапе, что позволит избежать прерывания хода работы над проектами второстепенными ремарками касательно языковой правильности, так как

эта правильность напрямую не предопределяет успешность проекта. В то время как профильная обратная связь необходима для корректирования хода выполнения проекта, поэтому ее стоит предоставлять формативно, обнаруживая и исправляя систематически возможные отклонения от плана или же предупреждая неверные решения.

Платформы интернет-проектов могут отличаться перечнем располагаемых инструментов организации учебных материалов и контроля процесса обучения, однако все же список методических функций конечен, поэтому роль ресурсов с разных платформ может совпадать [13]. В контексте обратной связи важными методическими функциями платформ являются:

- 1) файлообмен – возможность участников свободно размещать и скачивать материалы;
- 2) систематизация – возможность организовывать материалы;
- 3) коммуницирование – возможность субъектов обмениваться информацией (синхронно и/или асинхронно);
- 4) контролирование – возможность создания и оценивания результатов задания через платформу (тестирование, ответы на вопросы, проблемные задания и т. д.).

Для проведения интернет-проекта важна реализация каждой приведенной функции, но некоторые платформы могут не располагать всем перечнем, из-за чего возникает необходимость их комбинации. Например, А.В. Апарина для систематизации и коммуницирования в проекте на уроках английского языка использовала платформу “Miro”, которая является средством визуализации данных, работающим по типу «доски» [14]. Поэтому “Miro” может быть использовано при предоставлении профильной обратной связи в качестве способа ретроспективного анализа хода выполнения проекта, но, например, языковая обратная связь будет сильно ограничена, поскольку развернутость письменных высказываний на такой «доске» относительно мала.

П.В. Сысоев и Э.Г. Юзбашева предложили применение платформ “pbworks.com” для вики-проектов и “blogger.com” для блог-проектов [15]. В свою очередь данные интернет-платформы являются самодостаточными, проект можно выполнить, не обращаясь к сторонним платформам, хотя все же велика вероятность необходимости сторонних ресурсов коммуникации (мессенджеров или средств видео связи). Поскольку эти вики-проекты и блоги представляют собой большие объемы письменного текста и сопутствующих графических материалов, обратная связь может быть детализированной. Экземпляры письменной речи участников проекта публикуются во всей полноте на вики-страницах и на страницах блога, что позволяет полноценно предоставлять итоговую языковую обратную связь, что и продемонстрировано на примере грамматических навыков в статье вышеупомянутых авторов «Формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов». Однако из-за того, что результаты проектов не отображаются в реальном времени, преподаватель не способен стабильно предоставлять формирующую обратную связь при дистанционном выполнении проекта (при смешанной форме промежуточные итоги обсуждаются аудиторно, поэтому в таком случае у преподавателя есть возможность скорректировать ход выполнения). Также вики-сайты и блоги не обладают инструментарием для осуществления методической интеграции обратной связи.

Необходимость многофункциональности учебной среды, предоставляемой платформой, при выполнении проекта для предоставления полной обратной связи практически исключает возможность использования одной единственной платформы, вынуждая преподавателя прибегать к комбинированию доступных ресурсов и способов организации учебного процесса. К тому же, если учитывать вероятность осуществления разных видов деятельности в рамках одного проекта (аналитической, информационной и коммуникативной), потенциальные способы интег-

рирования ресурсов становятся неисчислимыми. Все же составные элементы конечны, С.С. Мурунов предложил систему цифровых координирующих ресурсов, призванных обеспечить средствами взаимодействия всех субъектов проекта, следовательно, обеспечить способами предоставления обратной связи преподавателем [16]. В ней были выделены следующие возможные средства координации:

- 1) коммуникативные: “Zoom”, “Google Meet”, “Skype”, “Discord”;
- 2) аналитические: “Google.Docs”, “Microsoft Word Online”, «Яндекс.Документы»;
- 3) информационные: вики-сайты, “Google Docs”, “Microsoft Word Online”.

Данные средства координации отличает возможность синхронного коммуникации даже в рамках письменной формы общения. Поэтому их применение способно заполнить лауну в формирующей обратной связи при выполнении проекта. Преподаватель способен в реальном времени наблюдать и комментировать процесс коллективной работы над документом. Языковая обратная связь в таком случае может быть уместной, поскольку она способна сбить с толка, однако своевременное выделение и предупреждение недочетов и отхождений, связанных с профильным предметным содержанием проекта, благоприятно повлияет на его общее выполнение путем реализации систематического контроля.

Помимо средств непосредственной координации, для предоставления обратной связи могут понадобиться средства создания методических материалов, в частности средств контроля, нацеленных на предотвращение фоссализации грамматических и лексических навыков, а также на профилактику образования лакун коммуникативной компетенции. Интеграция обратной связи в учебный процесс под видом заданий подразумевает опосредованную обратную связь на основе метаанализа частоты ошибок в письменном или речевом текстах. Причем такие задания могут задействовать лишь узкую группу навыков, поскольку: во-первых, они

являются следствием эпизодического контроля и не отражены в календарно-тематическом планировании; во-вторых, их создание требует затрат и без того ограниченных ресурсов преподавателя. Примерами таких ресурсов являются: СДО “Moodle”, “Google Forms”, “Quizlet” и т. д. Введение онлайн-средств контроля не сопровождается дополнительными трудностями, связанными с ИКТ компетентностью преподавателя, так как создание тестов не требует каких-либо навыков программирования (у платформ присутствуют интерфейсы редактирования), а обработка результатов автоматизирована, что позволит даже улучшить качество такой интеграции обратной связи [17].

Предоставление обратной связи при выполнении языковых онлайн-проектов отличается наличием сразу двух сфер контроля – языковой и профильной. Поэтому отбор инструментов обеспечения обратной связи более сложен, по сравнению с проектами по иным дисциплинам. Выстраиваемая система обратной связи будет обладать большим количеством элементов, необходимых для осуществления всех необходимых функций обратной связи.

Выполнение проектов на занятиях по иностранному языку подразумевает относительно высокую коммуникативную компетентность, поэтому языковая обратная связь, будучи вторичной по отношению к профильной, приобретает характер эпизодической. Поскольку, предположительно, количество ошибок не будет слишком многочисленным, предпочтительнее повысить детализированность обратной связи. Если преподаватель не планирует интегрировать результаты анализа в курс, то обратная связь должна быть непосредственной. В случае же создания дополнительных методических средств само их наличие, по сути, является мета текстовым комментарием.

Языковая непосредственная обратная связь с помощью текстовых онлайн-редакторов (Google Docs, Microsoft Word Online) позволяет оставлять примечания к документу. В этих примечаниях преподаватель способен

оставлять комментарии и исправления, связанные внутритекстовой гиперссылкой с расположением недочета.

Опосредованная обратная связь через создание дополнительных методических средств становится необходимой, если языковые ошибки приобретают систематический характер, тем самым создавая нужду в улучшении конкретных языковых умений.

Профильная обратная связь для хода выполнения проекта более важна, поскольку она направляет в нужное русло ход выполнения проекта. По этой причине для профильной обратной связи важно наличие возможности синхронного коммуницирования, позволяющего в реальном времени отслеживать процесс работы над проектом и своевременно предоставлять комментарии касательно него. Требования к оперативности выдвигают особые требования к используемой платформе. В большинстве своем промежуточные обсуждения результатов этапов проекта носят форму обсуждения (хотя могут быть и другие, например, отчеты), из-за чего для обеспечения необходимых условий используются средства видеосвязи или же вновь текстовые онлайн-редакторы (табл. 1).

Таблица 1
Применяемые при обеспечении обратной связи на занятиях по иностранному языку интернет-платформы

Table 1
Internet platforms used to provide feedback in foreign language classes

Вид обратной связи	Форма предоставления	Интернет-платформа
Языковая	Непосредственная	Microsoft Word Online, Яндекс. Документы, Google Docs
	Опосредованная	СДО Moodle, Google Forms, Quizlet
Профильная	Непосредственная	Zoom, Skype, Discord, Microsoft Word Online, Яндекс. Документы, Google Docs

ВЫВОДЫ

Обратная связь характеризуется наличием множества переменных показателей, которые осуществляются в прямой зависимости от контекстуальных задач обучения. Эта гибкость проявляется как в частотных (пооперационный, систематический и эпизодический контроль), так и в качественных показателях (детализованность, форма, степень интеграции). Интернет-проект, будучи комплексным учебным заданием, отличается необходимостью реализации нескольких видов обратной связи: языковой и профильной. Это обусловлено деятельностной природой этой методики, подразумевающей создание продуктов профильной направленности на иностранном языке. Языковая обратная связь в плане частотности является эпизодической и ретрофлексивной. Профильная – систематической и, предпочтительно, синхрон-

ной. Аудиторное выполнение проектов не позволит преподавателю подготавливать обратную связь сразу по двум направлениям ввиду ограниченности ресурсов, однако применение интернет-ресурсов предоставляет дополнительные возможности анализа создаваемых материалов. С их помощью преподаватель способен ретрофлексивно анализировать речевую деятельность обучающихся благодаря функциям коммуницирования и файлообмена платформ. Также эти платформы могут располагать инструментами создания средств контроля, что необходимо для предоставления опосредованной обратной связи на основе метакомментария текстов. Профильная же обратная связь с помощью интернет-ресурсов отличается большей систематизированностью и детализованностью, которые обеспечивают упорядочивающие инструменты платформ.

Список источников

1. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. № 1. P. 81-112. <https://doi.org/10.3102/00346543077001081>, <https://elibrary.ru/jtswwt>
2. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
3. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. М.: Знание, 1983. 96 с.
4. Bennett R.E. Formative assessment: a critical review // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2011. Vol. 18. № 1. P. 5-25. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
5. Mackey A. Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning // Applied Linguistics. 2006. Vol. 27. № 3. P. 405-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>, <https://elibrary.ru/ilartt>
6. Sarré C., Grosbois M., Brudermann C. Fostering accuracy in L2 writing: impact of different types of corrective feedback in an experimental blended learning EFL course // Computer Assisted Language Learning. 2019. Vol. 34. Issue 5-6. P. 707-729. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1635164>
7. Люлюшин А.А., Степашикина О.И. Обучение иноязычной монологической речи учащихся старших классов в условиях дистанционного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 1. С. 127-134. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-127-134>, <https://elibrary.ru/jyrnj>
8. Забирова В.Х., Коптякова Е.Е., Солопий Д.К. Мультимедийные ресурсы Интернет как разновидность инновационных технологий в обучении иностранному языку // Образование и право. 2023. № 3. С. 215-220. <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-3-215-220>, <https://elibrary.ru/tzuiqw>
9. Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // Язык и культура. 2022. № 59. С. 271-285. <https://doi.org/10.17223/19996195/59/15>, <https://elibrary.ru/zbcbib>
10. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28. <https://elibrary.ru/vmbats>

11. Кизрина Н.Г., Елисеева О.Р. Использование креативных технологий при обучении иностранному языку студентов педагогических вузов // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 3. С. 271-277. <https://doi.org/10.55355/snv2022113308>, <https://elibrary.ru/avdghi>
12. Мусаелян И.Ф. Ролевая игра как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 180-182. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-198-180-182>, <https://elibrary.ru/gozbvi>
13. Мурунов С.С., Медведев Н.В., Шульц О.Е. Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 911-922. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>, <https://elibrary.ru/mahtcx>
14. Апарина А.В. Использование онлайн-платформы Miro в проектной деятельности при обучении иностранному языку // Вестник науки. 2023. Т. 3. № 12 (69). С. 565-570. <https://elibrary.ru/zqyczm>
15. Сысоев П.В., Юзбашева Э.Г. Формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Язык и культура. 2022. № 57. С. 258-273. <https://doi.org/10.17223/19996195/57/13>, <https://elibrary.ru/tiswlm>
16. Мурунов С.С. Типология цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 67-85. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.05>, <https://elibrary.ru/ytidxb>
17. Мурунов С.С. Использование смешанного обучения в качестве средства повышения усвояемости лексического материала // Державинский форум. 2022. Т. 6. № 2. С. 263-273. <https://elibrary.ru/zxohzb>

References

1. Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no. 1, pp. 81-112. <https://doi.org/10.3102/00346543077001081>, <https://elibrary.ru/jtswwt>
2. Leont'ev A.A. (1997). *Psikhologiya obshcheniya* [Communication Psychology]. Moscow, Smysl Publ., 365 p. (In Russ.)
3. Talyzina N.F. (1983). *Teoreticheskie osnovy kontrolya v uchebnom protsesse* [Theoretical Foundations of Control in the Educational Process]. Moscow, Znanie Publ., 96 p. (In Russ.)
4. Bennett R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, no. 1, pp. 5-25. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
5. Mackey A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, vol. 27, no. 3, pp. 405-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>, <https://elibrary.ru/ilartt>
6. Sarré C., Grosbois M., Brudermann C. (2019). Fostering accuracy in L2 writing: impact of different types of corrective feedback in an experimental blended learning EFL course. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 34, issue 5-6, pp. 707-729. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1635164>
7. Lyulyushin A.A., Stepashkina O.I. (2022). Teaching foreign language monologue speech of high school students in conditions of distance learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 1, pp. 127-134. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-127-134>, <https://elibrary.ru/jyrnj>
8. Zabirowa V.Kh., Koptyakova E.E., Solopii D.K. (2023). Multimedia resources of the Internet as a type of innovative technologies in teaching a foreign language. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*, no. 3, pp. 215-220. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-3-215-220>, <https://elibrary.ru/tzuiqw>
9. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. (2022). Teaching students foreign language writings skills based on cooperative learning. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 59, pp. 271-285. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/59/15>, <https://elibrary.ru/zbcbib>
10. Sysoyev P.V. (2020). Organizatsiya proektnoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii i upravlenie proektami [Organization of students' project activities based on modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 15-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmbats>

11. Kizrina N.G., Eliseeva O.R. (2022). The use of creative technologies in teaching a foreign language to students of pedagogical universities. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, vol. 11, no. 3, pp. 271-277. (In Russ.) <https://doi.org/10.55355/snv2022113308>, <https://elibrary.ru/avdghi>
12. Musaelyan I.F. (2023). Role play as a means of developing foreign language communicative competence of non-linguistic students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, no. 1 (98), pp. 180-182. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-198-180-182>, <https://elibrary.ru/gozbvi>
13. Murunov S.S., Medvedev N.V., Shults O.E. (2022). (In Russ.) Using Internet resources to problematize teaching foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 4, pp. 911-922. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>, <https://elibrary.ru/mahtcx>
14. Aparina A.V. (2023). Using Miro online platform in project activities when teaching a foreign language. *Vestnik nauki = Bulletin of Science*, vol. 3, no 12 (69), pp. 565-570. <https://elibrary.ru/zqyczm>
15. Sysoyev P.V., Yuzbasheva E.G. (2022). Development of students' grammatical skills using foreign language internet projects. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 57, pp. 258-273. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/57/13>, <https://elibrary.ru/tiswlm>
16. Murunov S.S. (2023). Typology of digital problem-solving tasks for teaching foreign languages. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuzе = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 12, no. 2, pp. 67-85. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.05>, <https://elibrary.ru/ytidxb>
17. Murunov S.S. (2022). The use of blended as a means of increasing the comprehension of lexical materials. *Derzhavinskii forum = Derzhavin Forum*, vol. 6, no. 2, pp. 263-273. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zxohzb>

Информация об авторах

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

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

Шульц Ольга Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-0330-5374>
lolga1177@gmail.com

Первова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>
gmp47@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 01.02.2024
Одобрена после рецензирования 28.03.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the authors

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

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

Olga E. Shults, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-0330-5374>
lolga1177@gmail.com

Galina M. Pervova, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>
gmp47@yandex.ru

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

Received 01.02.2024
Approved 28.03.2024
Accepted 17.04.2024

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-349-367>



Формирование умений смыслового чтения иноязычных профессионально ориентированных текстов на основе учета учебных стилей студентов

Надежда Ивановна АЛМАЗОВА¹ , Надежда Александровна ЛЕУШИНА² *

¹ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

²ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
185910, Российская Федерация, Республика Карелия, г. Петрозаводск, просп. Ленина, 33

*Адрес для переписки: nadezhda.leu@yandex.ru

Актуальность. Рассмотрена реализация принципа индивидуализации обучения в целях формирования умений смыслового чтения иноязычных профессионально ориентированных текстов на основе учета учебных стилей студентов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки адаптивной системы развития умений в иноязычном чтении студентов неязыковых специальностей во внеаудиторной работе.

Материалы и методы. Описаны способы диагностики учебных стилей студентов второго курса инженерных специальностей с помощью опросника Р. Фелдера и Б. Соломон и предложена разработка индивидуализированных заданий для совершенствования умений в смысловом чтении на английском языке в соответствии с учебными стилями студентов.

Результаты исследования. Использование модели учебных стилей Фелдера–Силверман, описывающей различные стили восприятия, представления, обработки информации и организации понимания получаемой информации, позволяет индивидуализировать различные этапы работы с иноязычным текстом. На основе экспериментального обучения показана эффективность подхода, учитывающего учебные стили студентов.

Выводы. Определение учебных стилей студентов позволяет учесть индивидуальные особенности их познавательных процессов, сложившиеся познавательные стратегии и, таким образом, индивидуализировать и дифференцировать обучение иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, модель учебных стилей Фелдера–Силверман, опросник Р. Фелдера и Б. Соломон, иноязычное смысловое чтение, высшее образование

Для цитирования: Алмазова Н.И., Леушина Н.А. Формирование умений смыслового чтения иноязычных профессионально ориентированных текстов на основе учета учебных стилей студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 349–367. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-349-367>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-349-367>

Teaching foreign-language semantic reading of professionally oriented texts based on students' learning styles

Nadezhda I. ALMAZOVA¹ , Nadezhda A. LEUSHINA² *

¹Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

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

²Petrozavodsk State University

33 Lenina Ave., Petrozavodsk, 185910, Republic of Karelia, Russian Federation

*Corresponding author: nadezhda.leu@yandex.ru

Importance. The principle of individualization in developing skills of foreign-language semantic reading professionally oriented texts based on students' learning styles is studied. The relevance of the study is due to the demand for an adaptive home reading system for students majoring in non-linguistic fields.

Materials and Methods. The ways of diagnosing the learning styles of second-year engineering students using the questionnaire of R. Felder and B. Solomon are described and individualized tasks for improving the semantic reading skills in English according to students' learning styles are proposed.

Results and Discussion. The use of the Felder–Silverman model of learning styles, describing various styles of perception, input, processing and understanding of the information received seems to be an important variable to study, since it helps to individualize the various stages of working with a foreign language text. The results of the experimental training proved that the proposed approach positively influenced the students' progress in foreign-language semantic reading.

Conclusion. Determining the learning styles of students enables university lecturers to take into account the individual characteristics of students' cognitive processes, their current cognitive strategies and, thus, individualize foreign language teaching.

Keywords: individualization of instruction, Felder–Silverman learning style model (FSLSM), Felder–Solomon Index of Learning Styles, foreign-language semantic reading, higher education

For citation: Almazova, N.I., & Leushina, N.A. (2024). Teaching foreign-language semantic reading of professionally oriented texts based on students' learning styles. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 349-367. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-349-367>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования характеризуется обращением к личности обучающегося и предполагает проектирование индивидуальной программы его обучения и развития. В вузах России организуются образовательные программы, включающие индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) с активным участием студентов. На уровне Министерства науки и высшего образования РФ утверждается, что в

XXI веке образование должно стать более индивидуальным для того, чтобы в каждом раскрыть талант, с каждым студентом работать по-особому¹. Руководство вузов и исследователи высшего образования уделяют особое внимание индивидуализации обуче-

¹ *Индивидуальные образовательные траектории в российских вузах* // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. 16 июля. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21499/> (дата обращения: 29.09.2023).

ния в связи с начавшимся в 2023 г. масштабным пилотным проектом по трансформации системы высшего образования в России. Реализация государственных задач в сфере обеспечения страны квалифицированными кадрами связывается с трендом на индивидуализацию образования. Вопросы баланса интересов и образовательных целей студентов и актуальных потребностей экономики широко обсуждаются в академической среде². Конкретные способы дифференциации и индивидуализации обучения студентов остаются предметом изучения и экспериментирования как администраций вузов, так и профессорско-преподавательского состава.

Индивидуализация процесса обучения подразумевает знание мотивов, интересов и психологических особенностей студентов, в частности, их когнитивных и учебных стилей. Когнитивный стиль можно определить как «относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях»³. Ряд ученых указывают на педагогический потенциал когнитивных стилей в формировании коммуникативной успешности обучающихся. В обучении иностранному языку (ИЯ) в вузе исследователи сходятся во мнении о том, что актуализация когнитивных стилей в образовательном процессе способствует индивидуализации обучения иностранному языку и улучшению результатов студентов высшей школы [1–3].

Следует отметить, что к когнитивным стилям не применимы оценочные суждения, так как представители различных когнитивных стилей имеют определенные преимущества в различных ситуациях, требующих эф-

фективной адаптации. Когнитивный стиль – это биполярное измерение, в рамках которого описываются две крайние формы интеллектуального поведения [4]. В отечественной и зарубежной научной литературе можно найти описание около двадцати различных когнитивных стилей. Большинство разработанных моделей когнитивных стилей относятся к 60–70-м гг. прошлого столетия. Среди них: полезависимость/полнезависимость [5], узкий/широкий диапазон эквивалентности [6], ригидный/гибкий познавательный контроль [7], толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту [8], фокусирующий/сканирующий контроль и др.

В обучении для обозначения индивидуальных различий в познавательной деятельности обучающихся используется понятие «стиля учения» (*learning style*). «Стиль учения – это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности» [4, с. 326]. Стиль учения, в отличие от когнитивного стиля, учитывает условия школьного или профессионального обучения и обозначает характерный для каждого обучающегося подход к образовательному процессу. Стили учения, таким образом, – это, скорее, учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной учебной ситуации. Внимание к стилю учения свойственно для личностно ориентированного подхода к образованию, авторами которого являются В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская [9–11]. В рамках этого подхода студент считается субъектом учебной деятельности, а значит, его индивидуальные познавательные особенности учитываются в целях индивидуализации обучения.

Необходимость учета стилей учения в учебной деятельности объясняется возникающим время от времени в обучении детей и взрослых несовпадением стиля учения обучающегося и технологий (методов) обучения, стиля учителя, общего стиля класса. Говоря о проблеме совмещения стиля учения (как индивидуально-своеобразном способе учебной деятельности) и метода обучения,

² Третья Всероссийская ИОТ-конференция обозначила тренды массовой индивидуализации высшего образования // Infox. 2023. 23 окт. URL: <https://www.infox.ru/press/news/311361-tretja-vserossijskaa-iot-konferencia-oboznacila-trendy-massovoj-individualizacii-vyssego-obrazovania> (дата обращения: 12.11.2023).

³ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 97.

М.А. Холодная утверждает, что в процессе обучения должны быть созданы условия для формирования персонального познавательного стиля каждого обучающегося, однако, возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям должна осуществляться в рамках единого образовательного пространства. Не менее важно создание необходимой учебной среды для обогащения репертуара стилевого поведения [4]. Кроме того, актуальность исследования учебных стилей студентов объясняется потребностью в индивидуализации самостоятельной работы студентов в цифровой среде.

В обучении иностранному языку развитие индивидуальных способностей студентов, как правило, недостаточно реализуется на практике, так как ограничивается только учетом уровня владения иностранным языком. Другими словами, преподаватель разрабатывает учебные задания, исходя из уровня сформированности иноязычных навыков и умений – для «сильных» и «слабых» студентов, но в целом ориентируется на средний уровень учебной группы. Как замечает А.А. Исакова, зачастую «преподаватель при проектировании и проведении урока использует знания и умения как систему, застывшую по форме и рассчитанную на работу с идеальной группой [12, с. 3]. Однако возникающие во время практического занятия затруднения могут быть обусловлены не только недостаточным владением иностранным языком, но и другими факторами, в том числе своеобразным индивидуальным стилем познавательной деятельности студента. Разнообразие стилей учения студентов, по нашему мнению, должно стать не препятствием, а ресурсом для достижения более высоких академических результатов.

Особенно это касается студентов нелингвистических специальностей, для которых иностранный язык не является специальной дисциплиной. В этом случае преподавателю не приходится рассчитывать на сильную мотивацию студентов, предмет зачастую дается с трудом при существующей объективной необходимости уметь читать печатные и/или

электронные источники, эффективно извлекать информацию для решения практических задач, связанных с будущей профессией. В обучении будущих инженеров иностранному языку по-прежнему остается актуальной проблема обучения чтению иноязычных профессионально ориентированных текстов.

В исследовании Л.А. Собиновой определены умения, составляющие профессионально ориентированное иноязычное чтение (на основе классификации видов профессионально ориентированного иноязычного чтения Т.С. Серовой). Из них для целей настоящего исследования мы отобрали некоторые умения, которые, на наш взгляд, могут быть развиты во внеаудиторной работе с учетом учебных стилей обучающихся:

1) *умения ориентировочно-референтного чтения*: ориентация в содержательном плане информации в рамках профессионально-значимой тематики; установление предметных связей средствами иностранного языка;

2) *умения присваивающе-информативного чтения*: владение способами информационного поиска исходя из профессиональных потребностей;

3) *умения создающе-информативного чтения*: распространение и преобразование полученной информации⁴.

Развитие этих умений является целевыми установками при обучении студентов работе с профессионально ориентированными текстами на английском языке.

В многопрофильном вузе, на наш взгляд, задача учета индивидуальных стилей обучающихся в учебном процессе может быть решена во внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов. Включение различных заданий на чтение на иностранном языке в зависимости от учебного стиля именно в самостоятельную работу студентов представляется целесообразным в связи увеличением доли самостоятельной работы, преду-

⁴ Собинова Л.А. Обучение профессионально ориентированному иноязычному чтению студентов вуза с использованием электронного учебного пособия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2016. С. 11.

смаатриваемой новыми Федеральными государственными стандартами высшего образования [13]. Повышение роли самостоятельной работы приводит к тому, что затратные по времени виды деятельности, такие как чтение и перевод текстов, письмо, устный пересказ, не могут быть организованы во время практических занятий по иностранному языку. Кроме того, студенты, работающие с иноязычным текстом индивидуально и в группах одновременно в одной аудитории, могут помешать друг другу. Именно не ограниченная рамками практического занятия самостоятельная работа студентов по иностранному языку предоставляет возможности для применения адаптивных образовательных технологий, которые, однако, требуют теоретического осмысления и практической проверки.

Таким образом, цель исследования – определение параметров обучения студентов второго курса инженерных специальностей с учетом их учебных стилей и разработка и апробирование заданий для индивидуализации обучения смысловому чтению профессионально ориентированных текстов на английском языке во внеаудиторной работе в соответствии с различными стилями учения студентов.

Обзор литературы. Обучение иноязычному чтению студентов остается актуальной проблемой из-за увеличения объема и разнообразия форматов печатной информации и требования к специалистам быстро и эффективно ее воспринимать и перерабатывать. Смысловое чтение, в отличие от техники чтения, направлено на понимание смыслового содержания каждого отдельного предложения и текста в целом. Под смысловым чтением понимается «процесс восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей»⁵. Другими

словами, смысловое чтение включает как умения, связанные с пониманием содержания текста, так и умения, направленные на его осмысление и переработку. Смысловое чтение на иностранном языке предполагает движение от понимания отдельных слов и предложений (первая фаза) через установление смысловых связей в тексте и извлечение значимой информации (вторая фаза) к интерпретации текста и созданию собственного нового смысла (третья фаза) [14].

Большое значение приобретает правильная организация этого продвижения в работе с профессионально ориентированными иноязычными текстами. Особенностью чтения текстов по специальности является наличие целевой установки, связанной с решением практических или научных задач, поэтому в процессе чтения перед читателем могут раскрыться неожиданные связи между явлениями [15], сформироваться более точное понимание или иной взгляд на различные объекты и процессы. «В процессе чтения читатель вступает в диалог с автором, а способность вести этот диалог зависит от жизненного опыта читателя, его взглядов, критического отношения к прочитанному» [16, с. 20]. А в условиях обучения профессионально ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей важными параметрами являются также имеющиеся у студентов знания по специальности, их готовность и способность проявить активность в чтении, которые позволили бы им создать «собственный новый смысл» для повышения квалификации и/или осуществления профессиональной деятельности.

Исследователи продолжают разработку современных подходов, принципов и средств работы с иноязычным текстом, позволяющих оптимизировать образовательный процесс и повысить его эффективность на основе учета ряда факторов. Примерные программы по иностранному языку для студентов неязыковых вузов и факультетов предусматривают введение в профессиональную деятельность. Обучение при этом подразделяется на основной и повышенный уровень, а предлагаемые

⁵ Борисова С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников: на материале немецкого языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. С. 10.

темы, зафиксированные, как правило, в текстовом формате, включают изучение проблематики изучаемой дисциплины, историю научных школ, биографий ученых, изобретений и открытий, а также специфику, функциональные обязанности, квалификационные требования к специалистам [17]. При этом в работе с профессионально ориентированными текстами на иностранном языке должен учитываться не только уровень владения иностранным языком, но и различная степень информационного дефицита обучающихся, выражающаяся в недостатке необходимых знаний по специальности даже на родном языке. Большинство специальных дисциплин изучается на старших курсах, но некоторые студенты могут иметь лучшую подготовку благодаря имеющемуся среднему профессиональному образованию, опыту работы или активному самообразованию. Иноязычное профессионально ориентированное чтение определяет также способность осуществлять деловую коммуникацию в профессиональной деятельности, однако, специфика и интенсивность межкультурной коммуникации в профессиональной сфере также зависит от уровня владения перцептивными и продуктивными навыками, сформированными, как правило, на основе информации в текстовом формате. Таким образом, эти факторы определяют специфику профессионально ориентированного обучения иностранному языку, а также необходимость учета индивидуальных стилей обучающихся. На основе определения индивидуальных учебных стилей можно выстроить индивидуальную траекторию освоения умений работы с текстом на иностранном языке.

Различные аспекты индивидуализации в обучении иностранному языку рассматриваются в работах ряда исследователей⁶, в кото-

рых индивидуализация процесса обучения учитывает возрастные особенности, психологические типы, эмоции, способности, индивидуальные психологические особенности, ориентацию на уровень достижения, познавательные возможности обучающихся [12; 18–20].

Для индивидуализации обучения учитываются индивидуальные стили учебной деятельности. Термин «стиль учения» появился в западной психолого-педагогической литературе в 70-х гг. прошлого века. В это время индивидуальные различия в учебной деятельности получили название «учебные предпочтения», среди которых выделялись три пары учебных предпочтений: уклоняющийся/участвующий; соперничающий/сотрудничающий и зависимый/независимый [21]. Для определения индивидуальных стилей учебной деятельности было введено понятие «подходы к учению» [22]. Четыре основных подхода к учебной деятельности, характеризующих мотивационное отношение учащихся к учебе, представлены как «ориентация на понимание», «ориентация на воспроизведение», «ориентация на достижение», «целостная ориентация» [22].

Сегодня в научной литературе продолжается разработка предложенных ранее различных моделей учебных стилей. Среди них модели VARK, модель Д.А. Колба, модель Грегорка, модель стиля учения Р. и К. Данн, модель «целостного мозга» Н. Германа и др. [23–27]. Для этих моделей разработаны инструменты, которые можно использовать для оценки стиля учения обучающегося. Большинство моделей характеризуются достаточно сложной структурой и попыткой охватить все аспекты индивидуального стиля взаимодействия с образовательной средой. Идеи одних исследователей уточняются в последующих работах других ученых. Так, одна из наиболее известных моделей стилей учения Д.А. Колба, в которой выделялись четыре стиля учения в связи со стадиями

средствами новых информационных технологий: На примере обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2004. 136 с.

учебной деятельности, была затем описана П. Хани и А. Мамфорд в более простых терминах. Более того, статистический анализ данных показал, что в действительности следует говорить о двух стилях учения: деятельностном (ориентация на практическое применение знаний) и аналитическом (ориентация на логический анализ и теоретическое обоснование) [4]. Это деление представляется актуальным в рамках нашего исследования в связи со спецификой будущей профессиональной деятельности студентов инженерных специальностей.

Другое противопоставление касается ведущего канала восприятия в процессе обучения. Модель VARK, разработанная Н.Д. Флемингом, представляет собой сенсорную модель, которая является расширением более ранней нейролингвистической модели. Аббревиатура VARK означает следующие стили учения: визуальный (V), слуховой (A), вербальный, то есть чтение/запись (R) и кинестетический (K). Н.Д. Флеминг определяет стиль обучения как «индивидуальные характеристики и предпочтительные способы сбора, организации и размышления об информации» [28]. Следует упомянуть о существующем критическом мнении об этой модели. Подход к разделению на учебные стили в зависимости от приоритетного канала восприятия считается некоторыми исследователями несостоятельным из-за отсутствия эмпирических доказательств [29; 30] или рассматривается как следствие метакогнитивной иллюзии: мы считаем, что справимся с заданием лучше, когда обучение проходит в предпочитаемом стиле [31].

Выделение визуального стиля и его противопоставление вербальному отмечается также в работах Р.М. Фелдера и Л.К. Силвермана. Однако в модели Р.М. Фелдера и его коллег учебный стиль трактуется как характерные сильные стороны и предпочтения не только в том, как люди усваивают, но и обрабатывают информацию. Модель учебных стилей Фелдера–Силверман (FSLSM) предусматривает классификацию учебных стилей по четырем измерениям. Каждое из-

мерение имеет два противопоставленных значения: способ восприятия информации (чувство-интуиция), способ представления информации (визуальный стиль – вербальный стиль), способ обработки информации (активность-рефлексивность), способ организации информации (аналитичность-синтетичность) [32]. Таким образом, каждому обучающемуся свойственна индивидуальная комбинация учебных стилей. На основе этой модели Р.М. Фелдер и Б. Соломон создали опросник *Felder-Solomon Index of Learning Styles (ILS)*. Используя результаты опросника, преподаватель может составить индивидуальный «маршрут» освоения учебного материала для конкретного студента или своей группы обучающихся согласно усредненному стилю группы.

В модели FSLSM и, соответственно, в опроснике ILS выделяются следующие стилевые параметры обучения, описанные как две противоположности:

1) активность (информация лучше усваивается, если она может быть сразу же применена). Рефлексивность (тщательное обдумывание и мысленная категоризация информации перед использованием);

2) чувство (рациональность) предполагает склонность к познанию фактов и соотношений между ними. Интуиция (иррациональность) свидетельствует о склонности к познанию возможностей и абстрактных закономерностей;

3) визуальный стиль (лучше воспринимаются наглядные репрезентации информации и учебного материала). Вербальный стиль обучения (субъект лучше обучается, если слышит вербальный текст или проговаривает материал);

4) аналитичность (исследование деталей изучаемого предмета, а не понимание его в целостности). Синтетичность (субъект лучше усваивает материал только при построении целостной картины объекта или явления, то есть для понимания материала необходимо пройти всю цепочку логических рассуждений) [33, с. 165].

В обучении иностранному языку в вузе вопрос учета учебных стилей рассматривается на основе компетентностного подхода⁷, однако, проблема обучению смысловому иноязычному чтению в этом ракурсе изучена мало.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для определения стилевых особенностей учения в нашем исследовании использовался опросник Р.М. Фелдера (R. Felder) и Б.А. Соломон (B. Solomon) «Методика диагностики стилевых параметров обучения» (ILS), который применим для большого диапазона возрастных групп обучающихся (адаптация А.В. Карпова и И.Г. Скитяевой) [33, с. 159-163].

Выбор этого опросника обусловлен несколькими причинами. Во-первых, этот опросник уже использовался в зарубежных исследованиях когнитивных стилей студентов – будущих инженеров [34–36]. Во-вторых, в соответствии с типами стилей учения, представленных в этом опроснике, авторами опросника уже разработан ряд общих рекомендаций для обучения. Кроме того, заполнение опросника провоцирует студентов на размышление о своей познавательной сфере, о своем стиле учебно-познавательной деятельности.

Всего в исследовании принял участие 71 студент специальностей «Геология», «Технологические машины и оборудование», «Ландшафтная архитектура», «Открытые горные работы». На этапе экспериментального обучения из 36 студентов 19 студентов были в экспериментальных группах, 17 студентов – в контрольных. Проведенная диагностика студентов второго курса инженерных специальностей показала следующее распределение студентов согласно стилевым параметрам обучения (табл. 1). В табл. 1 учебные стили приведены по [33], где АКТ –

активность, РЕФ – рефлексивность, ЧУВ – чувство (рациональность), ИНТ – интуиция (иррациональность), ВИЗ – визуальный стиль, ВЕРБ – вербальный стиль, АНАЛИТ – аналитичность, СИН – синтетичность.

Результаты диагностики показывают преобладающие в группах параметры учения обучающихся, а именно: активность, чувство (рациональность), визуальный стиль и аналитичность. Согласно нашему исследованию, большинство будущих инженеров лучше понимают и запоминают информацию, если могут сразу же ее где-то применить, склонны изучать факты и соотношения между ними, оперировать точными данными, предпочитают наглядность, лучше понимают материал, если он выстроен линейно, когда каждый следующий шаг логически вытекает из предыдущего. Вместе с тем следует подчеркнуть, что различия в оппозиции «аналитичность – синтетичность» не так устойчива, проявляется не так выражено, как остальные.

Наше исследование касается студентов второго курса, так как к этому времени студенты адаптировались к условиям обучения, у них сформировался индивидуальный стиль учебной деятельности в вузе. Исследование проводилось в рамках дисциплины «Иностранный язык» и было ориентировано на формирование навыков обработки текстового иноязычного материала, связанного с будущей профессиональной деятельностью. В частности, целью внеаудиторной работы было развитие умений в поисковом, ознакомительном и изучающем видах чтения, что соответствует целевым показателям обучения иностранному языку по программам бакалавриата неязыковых специальностей.

Проведенное исследование включало в себя следующие этапы.

1. Заполнение студентами опросника Р.М. Фелдера и Б.А. Соломон. Результаты приведены в табл. 1.

2. Обучающий эксперимент.

2.1. Диагностический этап. Студенты разделены на экспериментальные и контрольные группы. Начальное тестирование с использованием материалов и формата

⁷ Сельверова Л.О. Учет индивидуального учебного стиля студентов в обучении иностранным языкам на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2010. 167 с.

Таблица 1

Распределение студентов второго курса инженерных специальностей
согласно стилевым параметрам обучения в течение двух учебных лет

Table 1

Distribution of second-year engineering students
according to learning style over two academic years

Учебный год исследования	Учебные стили							
	АКТ	РЕФ	ЧУВ	ИНТ	ВИЗ	ВЕРБ	АНАЛИТ	СИН
2022/2023	25	7	22	10	23	9	15	17
2023/2024	24	15	34	5	34	5	27	12
Итого	49	22	56	15	57	14	42	29

экзамена *B1 Preliminary* [37], а также дополнительного задания. Сравнение экспериментальных и контрольных групп.

2.2. Этап экспериментального обучения. В экспериментальных группах студенты получали задания для самостоятельной работы с текстами на английском языке с учетом учебных стилей, в контрольных – без учета. Тема для всех групп одинаковая – «Моя будущая профессия. Работа и карьера», что соответствует проблематике общения «Функциональные обязанности различных специалистов данной профессиональной сферы» в профессионально ориентированной сфере общения согласно [17, с. 16]. В аудиторной работе по теме больше внимания уделялось совершенствованию умений в аудировании, говорении и письме.

2.3. Итоговое тестирование с использованием материалов того же кембриджского экзамена и дополнительных заданий. Материалы для тестирования соответствовали изученной теме [37].

Задания для самостоятельной работы были предоставлены студентам в печатной форме, так как опросник ILS разработан для традиционного формата обучения.

Так как для студента техническая и научная информация приобретает смысл в том случае, если она им понята, критически переосмыслена и использована для создания новых академических текстов или конкретных продуктов [15], в нашем исследовании мы ориентировались на развитие следующих

умений в профессионально ориентированном иноязычном чтении: ориентацию в содержательном плане информации в рамках профессионально-значимой тематики; установление предметных связей средствами иностранного языка (ориентировочно-референтное чтение); владение способами информационного поиска исходя из профессиональных потребностей (присваивающе-информативное чтение); распространение и преобразование полученной информации (создающе-информативное чтение)⁸.

При этом использовались задания на чтение, которые проверяют упомянутые выше умения (табл. 2).

Задания и методические рекомендации по созданию индивидуальных учебных материалов для совершенствования умений в чтении на английском языке разработаны в нашем исследовании на основе комментариев авторов используемого нами опросника [38; 39]. Кроме того, работа с текстами на английском языке осуществляется в соответствии с принципом профессионально ориентированной направленности процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, который предполагает реализацию целей, содержания, форм и методов обучения иностранному языку в контексте будущей специальности студентов. Приведенные задания относятся к внеаудиторной самостоя-

⁸ Собинова Л.А. Обучение профессионально ориентированному иноязычному чтению студентов ... С. 11.

тельной работе студентов по смысловому иноязычному чтению. Обобщенный алгоритм работы с иноязычным профессионально ориентированным текстом включает следующие действия: чтение заголовка и высказывание предположений о содержании текста; актуализация фоновых знаний по тематике текста; активизация лексического и грамматического материала, содержащегося в тексте; чтение иноязычного текста; определение ключевых слов; выполнение упражнений по содержательному поиску и др.; составление резюме текста; определение возможностей применения полученной информации [40]. Предлагаемые нами задания для индивидуализации обучения иноязычному чтению, направленные на развитие отобранных нами для исследования умений в трех видах профессионально ориентированного иноязычного чтения, могут быть внедрены в алгоритм работы с иноязычным текстом на любом этапе.

Ниже рассмотрены полюсы стилей учения согласно опроснику Р.М. Фелдера и Б.А. Соломон и приведены предлагаемые нами задания.

1.1. Активность. Студенты, имеющие этот преобладающий параметр когнитивного стиля, лучше понимают и запоминают информацию, если у них есть возможность обсудить ее с кем-то, объяснить другому или применить для решения какой-либо практической задачи. Необходимо использовать эту особенность в обучении иноязычному чтению, предлагая студентам внеаудиторную работу в парах или небольших группах, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий (обмен сообщениями, веб-квесты и др.). Ниже представлены примеры заданий для совершенствования умений в иноязычном чтении:

- read the text and explain the main idea of the text to your friend. Listen to your friend's explanation and take notes;
- find arguments in the text to explain the difference/ to support your position/ to introduce a change <...> share these arguments with the group;

- use the information from the text to solve the problem/ to make a decision and share your point of view with your classmates;
- explain to your friends how the device works;
- read the text and write an instruction/ describe the equipment in five sentences;
- read the text and explain to/ discuss the advantages of this new invention with your classmates.

1.2. Рефлексивность. В случае если доминирует этот учебный стиль, более эффективна индивидуальная работа, материал лучше усваивается и запоминается, если предоставлено достаточно времени на его самостоятельное изучение обучающимся:

- read the text and answer the questions;
- write a summary of the text;
- reread the text and summarize the arguments in favour of reducing traffic in cities;
- read the text and think of possible applications of this invention.

2.1. Чувство (рациональность). Студентам нравится узнавать факты и использовать проверенные методы. В этом случае в обучении иноязычному чтению, на наш взгляд, целесообразно использовать метод проектов, в котором требуется применить различные виды чтения для извлечения данных и оперирования ими.

2.2. Интуиция (иррациональность). Сильная сторона – способность выделять абстрактные закономерности и видеть возможности. «Испытуемые лучше достраивают незаконченные ментальные конструкции. Этот стиль, будучи устойчивым к неопределенности, вместе с тем, более склонен к ошибкам» [33, с. 165]. Для студентов с преобладающим интуитивным стилем необходимо предлагать тексты, в которых, прежде всего, говорится о закономерностях, теориях, истории развития какой-либо идеи или изобретения. Ниже представлены примеры заданий:

- read the text and compare the approaches to the problem;
- read the text and explain how the following facts are linked to each other;
- find a controversial issue in the text;

– reread the text to pay special attention to the details. Read the questions carefully. Check your results.

3.1. *Визуальный стиль*. Студенты лучше понимают и запоминают информацию, если она представлена наглядно в виде иллюстраций, фотографий, схем, чертежей, диаграмм, блок-схем, видео и др. Следовательно, тексты для студентов с визуальным когнитивным стилем должны больше сопровождаться наглядностью и, наоборот, студентам можно предложить изобразить содержание текста в виде схемы, ментальной карты, инфографики, в том числе с использованием цветной кодировки обозначений.

3.2. *Вербальный стиль*. Студенты, для которых характерен этот стиль учения, нуждаются в письменных или устных инструкциях для выполнения заданий. В обучении иноязычному чтению тексты должны широко сопровождаться памятками, письменными алгоритмами, устными объяснениями. Ниже представлены примеры заданий;

– read the text and write a chronological summary of the text (1–2 paragraphs). Follow the instructions;

– work in a group. Listen to your friends' explanations and take notes. Explain the problem of your text.

4.1. *Аналитичность*. Этот индивидуальный стиль учебной деятельности предполагает понимание отдельных деталей и фрагментов учебного материала, изложенных в определенной последовательности:

– read the text and outline the material for yourself in logical order;

– read the text and relate each new topic you study to things you already know;

– skim through the entire text to get an overview.

4.2. *Синтетичность*. Студенты изучают материал, пытаясь охватить общее понимание без определения последовательностей и логических связей. Следовательно, в целях обучения необходимо предложить такие задания, которые помогли бы им выстроить целостную систему взаимосвязей в узком и широком контексте. Это может быть запол-

нение таблицы или ответы на вопросы о связи прочитанного текста с ранее изученным материалом.

Разработанные задания для внеаудиторной работы направлены на интенсификацию развития умений в иноязычном смысловом чтении во время внеаудиторной самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В целом полученные результаты говорят о возможности выделить усредненный стиль учения (табл. 1), которому следует придерживаться в аудиторном обучении, а для внеаудиторной самостоятельной работы студентам могут быть предложены дополнительные материалы для работы с текстами на английском языке в соответствии с их стилем. Это соответствует упоминаемому нами выше принципу организации обучения в соответствии со стилями учения студентов: создание условий для развития индивидуального стиля учения каждого обучающегося в рамках единого образовательного пространства. В настоящем исследовании все студенты экспериментальных групп получали задания для работы с иноязычными профессионально ориентированными текстами исходя из определенного ранее усредненного стиля группы по четырем стилям касательно восприятия, представления, обработки информации и организации понимания получаемой информации, выделенным в модели учебных стилей Фелдера–Силверман. В нашем исследовании это: активность, чувство (рациональность), визуальный стиль, а также в 2022/2023 учебном году синтетичность и в 2023/2024 учебном году аналитичность. Если преподаватель с помощью опросника Р.М. Фелдера и Б.А. Соломон определит иные стили для своей группы, то необходимо подобрать другие упражнения для самостоятельной работы с иноязычным текстом по специальности.

На примере темы, связанной с устройством на работу, продемонстрируем, каким образом определяется сформированность умений

Таблица 2

Критерии, задания для проверки и показатели сформированности умений
иноязычного профессионально ориентированного смыслового чтения

Table 2

Criteria, tasks for testing and indicators of forming foreign language
professionally oriented semantic reading skills

Критерии (умения в профессионально ориентированном иноязычном чтении)	Задания для проверки (задания на понимание текста и продуктивные виды речевой деятельности на ИЯ)	Показатели
1	2	3
К1 – ориентация в содержательном плане информации в рамках профессионально-значимой тематики	<i>Задания на поиск соответствий:</i> – сопоставьте пять резюме соискателей (образование, опыт работы, пожелания) с текстами, содержащими описание вакансий. Определите соответствие каждого соискателя определенному виду работы; – сопоставьте мнения о работе и подтверждающие их факты; – определите, какие из высказываний соответствуют содержанию текста	<i>Низкий уровень</i> Студент не ориентируется в содержательном плане информации в тексте по специальности, не способен определить релевантную информацию, факты и мнение, сопоставить данные, узнает и частично использует профессиональные термины. <i>Средний уровень</i> Студент в целом ориентируется в содержательном плане информации в тексте по специальности, однако, может допускать существенные смысловые ошибки. С помощью подсказок способен определить релевантную информацию. Испытывает трудности в сопоставлении данных, отделении фактов от мнений, оперирует профессиональной лексикой. <i>Высокий уровень</i> Студент ориентируется в содержательном плане информации в тексте по специальности, способен отделить нужную информацию от избыточной, факты от мнения, сопоставить данные, свободно использует профессиональную лексику
К2 – установление предметных связей средствами иностранного языка	<i>Задания на анализ, сравнение, установление связей, прогнозирование:</i> – определите содержание текста по заголовку, ключевым словам, визуальным подсказкам; – определите, к какому роду деятельности может относиться данный текст; – прочитайте заголовок текста и аннотацию (одно предложение). Затем сформулируйте вопросы, на которые вы сможете найти ответы в этом тексте; – определите, относятся ли данные короткие тексты к вашей будущей профессии. Если да, то к кому больше: сотруднику на старте карьеры или опытному профессионалу	<i>Низкий уровень</i> Студент не может установить предметные связи в тексте на ИЯ, не способен прогнозировать содержание текста, не может связать свои фоновые знания со сведениями из текста. <i>Средний уровень</i> Студент может установить предметные связи только в несложном тексте на ИЯ, с трудом способен прогнозировать содержание текста, способен связать свои фоновые знания со сведениями из текста только с помощью наводящих вопросов. <i>Высокий уровень</i> Студент способен самостоятельно установить предметные связи в тексте на ИЯ, способен прогнозировать содержание текста, может связать свои фоновые знания со сведениями из текста

Окончание таблицы 2
End of Table 2

1	2	3
К3 – владение способами информационного поиска, исходя из профессиональных потребностей	<i>Задания на поиск и сопоставление конкретных фактов:</i> – найдите в тексте основной довод, подтверждающий заголовок; – найдите в тексте рекомендации по поиску работы; – ответьте на вопросы, опираясь на информацию в тексте (Multiple-choice)	<i>Низкий уровень</i> Студент не способен самостоятельно осуществлять информационный поиск в профессионально ориентированном иноязычном тексте. <i>Средний уровень</i> Студент способен осуществлять несложный информационный поиск (даты, числовые данные, географические данные и проч.) в профессионально ориентированном иноязычном тексте. Испытывает сложности в поиске информации, выраженной не так явно. <i>Высокий уровень</i> Студент способен самостоятельно осуществлять информационный поиск в профессионально ориентированном иноязычном тексте, а также преодолеть возникающие трудности
К4 – распространение и преобразование полученной информации	<i>Задания на обработку текстовой информации:</i> – сформулируйте советы по поиску работы по специальности и прохождению собеседования (советы на основе текста на ИЯ с историями о неудачных собеседованиях); – подготовьте собственное CV	<i>Низкий уровень</i> Студент не может самостоятельно использовать полученную из текста на ИЯ информацию для повышения квалификации, саморазвития, создания новых текстов или конкретных продуктов. <i>Средний уровень</i> Студент с помощью наводящих вопросов может использовать полученную из текста на ИЯ информацию для повышения квалификации, саморазвития. Студент нуждается в опоре для создания новых текстов или конкретных продуктов. <i>Высокий уровень</i> Студент может использовать полученную из текста на ИЯ информацию для повышения квалификации, саморазвития, создания новых текстов или конкретных продуктов

Таблица 3
Результаты контрольных и экспериментальных групп до и после окончания эксперимента
Table 3
Results of control and experimental groups before and after the experiment

Уровень (количество правильных ответов)	Количество студентов контрольных групп до обучения	Количество студентов контрольных групп после обучения	Количество студентов экспериментальных групп до обучения	Количество студентов эксперименталь- ных групп после обучения
Низкий уровень	6 (35%)	5 (29 %)	7 (37 %)	2 (11 %)
Средний уровень	9 (53 %)	9 (53 %)	10 (52 %)	11 (58 %)
Высокий уровень	2 (12 %)	3 (18 %)	2 (11 %)	7 (31 %)
Итого	17 (100 %)	17 (100 %)	19 (100 %)	19 (100 %)

профессионально ориентированного иноязычного смыслового чтения. В табл. 2 приведены критерии, отражающие определенные умения; некоторые задания для проверки; показатели степени сформированности умений профессионально ориентированного иноязычного чтения. Показатели определяются по количеству допущенных ошибок в ходе работы с текстами и выполнения заданий. Правильное выполнение заданий на 0–30 % характеризует низкий уровень сформированности умений, 31–65 % – средний уровень, 66–100% – высокий уровень.

В течение двух семестров (216 часов) студентам предлагались различные темы, связанные с их будущими профессиями, в рамках которых им предстояло выполнять различные задания, направленные на формирование умений смыслового чтения на английском языке. После прохождения каждой темы студентам предлагались тесты с формулировками различных заданий, но ориентированные на конкретные умения, выраженные критериями К1–К4. Совокупный результат, отражающий сформированность навыков смыслового чтения иноязычных профессионально ориентированных текстов у студентов контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ), представлен в табл. 3.

Из табл. 3 видно, что в экспериментальных группах увеличилось количество студентов, выполнивших задания на средний и высокий уровень. Таким образом, итоговое тестирование умений в иноязычном чтении показало более существенное улучшение результатов в иноязычном профессионально ориентированном чтении в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

ВЫВОДЫ

Существующие в настоящее время модели стилей учения фиксируют различные характеристики индивидуального стиля учебной деятельности. Определение усредненного стиля учебной группы и стилей учения каждого студента помогает индивидуализировать обучение и избежать «конфликта стилей». Согласно результатам нашего исследования, для студентов второго курса инженерных специальностей в большей степени характерны следующие параметры когнитивных стилей, которые в образовательном процессе проявляются в учебных стилях и актуализируются в процессе обучения иноязычному чтению – активность, чувство (рациональность), визуальный стиль, аналитичность.

Исследование показало, что учет учебных стилей способствует достижению результата, который определяется целевыми установками при работе с текстовыми материалами профессионального характера. Кроме того, использование модели учебных стилей Фелдера–Силверман позволяет индивидуализировать различные этапы работы с иноязычным текстом.

В целях индивидуализации и дифференциации в организации внеаудиторного иноязычного чтения ориентация заданий на стиль учения каждого студента предоставляет им возможность проявить свои сильные стороны, учиться в соответствии со своими индивидуальными особенностями познавательных процессов и достичь лучших академических результатов. Дальнейшие исследования могут быть связаны с изучением возможности учета учебных стилей для организации самостоятельной работы студентов с иноязычными текстами в электронной информационной среде.

Список источников

1. Новикова А.Н., Федорова С.Н. Учет когнитивных стилей обучающихся при выборе стратегий обучения иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7-4 (109). С. 95-100. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.125>, <https://elibrary.ru/melqhu>
2. Обдалова О. А., Соболева А.В. Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 110-115. <https://elibrary.ru/qirbnp>
3. Попова В.В. Учет когнитивных стилей при обучении иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 3 (30). С. 14-19. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2017-3-14-19>, <https://elibrary.ru/zhqykh>
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с. <https://elibrary.ru/pvnqxb>
5. Witkin H.A., Goodenough D.R., Oltman P.K. Psychological differentiation: current status // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37. № 7. P. 1127-1145. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1127>
6. Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S.J. Personality Organization in Cognitive Controls and Intellectual Abilities. N. Y.: International Universities Press, 1960. (Psychological Issues. Vol. 2. № 4. Monograph 8). 149 p. <https://doi.org/10.1037/11215-000>
7. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S. et al. Cognitive Control: A Study of Individual Consistencies in Cognitive Behavior. N. Y.: International Universities Press, 1959. (Psychological Issues. Vol. 1. № 4. Monograph 4). 186 p. <https://doi.org/10.1037/11216-000>
8. Klein G.S., Gardner R.W., Schlesinger H.J. Tolerance for unrealistic experiences: a study of the generality of a cognitive control // British Journal of Psychology. 1962. Vol. 53. Issue 1. P. 41-55. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1962.tb00813.x>
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
10. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д.: Булат, 2000. 351 с.
11. Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / гл. ред. Е.В. Бондаревская. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1995. 285 с.
12. Исакова А.А. Принципы индивидуализации в обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. Ст. 36. <https://elibrary.ru/yjmcft>
13. Кориунов С.В., Строганов Д.В., Зырянов В.В. Переход вузов на ФГОС ВПО: взгляд через призму интервью со специалистами по учебно-методической работе // Экспертно-аналитическое обеспечение качества образовательных программ профессионального образования: опыт внедрения ФГОС: материалы семинара-совещания для руководящих работников учреждений проф. образования Урал. фед. округа. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. С. 212-242. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/28629/1/fgos_2012_09.pdf (дата обращения: 16.01.2024).
14. Яковенко И.А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 38-43. <https://elibrary.ru/zioyan>
15. Серова Т.С. Характеристики и функции профессионально ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7. С. 3-12. <https://elibrary.ru/rdwzmz>
16. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете / под науч. ред. Н.В. Баграмовой, Н.В. Смирновой, И.Ю. Щемелевой. М.: Изд-во «Юрайт», 2020. 186 с. <https://elibrary.ru/njkapv>
17. Кузьмина Л.Г., Соловова Е.Н., Стернина М.А. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: комплект программ для трех ступеней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2016. 38 с. <https://elibrary.ru/hpmoec>
18. Каспарова М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1988. № 5. С. 43-47.

19. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устноречевому общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 5-11; № 2. С. 3-6.
20. Стогниева О.Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 153-158. <https://elibrary.ru/uyyisp>
21. Riechmann S.W., Grasha A.F. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a Student Learning Style Scales instrument // The Journal of Psychology. 1974. Vol. 87. Issue 2. P. 213-223. <https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693>
22. Entwistle N.J. Styles of Learning and Teaching: an Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers. Chichester; New York; Brisbane; Toronto: John Wiley & Sons, 1981. 293 p.
23. Allen K., Sheve J., Nieter V. Understanding Learning Styles: Making a Difference for Diverse Learners. Huntington Beach: Shell Education, 2010. 176 p.
24. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. 256 p.
25. Dunn R., Dunn K., Price G.E. Learning Style Inventory. Lawrence: Price Systems, 1998.
26. Herrmann N. The Creative Brain: Insights into Creativity, Communication, Management, Education and Self-Understanding. Lake Lure: Ned Herrmann Group, 1995.
27. Gregorc A.F. Gregorc Style Delineator: Development, Technical, and Administration Manual. Columbia: Gregorc Associates, 1984. 43 p.
28. Fleming N.D. Teaching and Learning Styles: VARK Strategies. Christchurch, 2001. 128 p.
29. Rousseau L., Gauthier Y., Caron J. L'utilité des «styles d'apprentissage» VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation: entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique // Revue de psychoéducation. 2018. Vol. 47. № 2. P. 409-448. <https://doi.org/10.7202/1054067ar>
30. Rogowsky B.A., Calhoun B.M., Tallal P. Providing instruction based on students' learning style preferences does not improve learning // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00164>
31. Флеминг С.М. Метамышление. Как нейронауки помогают нам понять себя. М.: Individuum, 2023. 288 с.
32. Felder R.M., Silverman L.K. Learning and teaching styles in engineering education // Journal of Engineering Education. 1988. Vol. 78. № 7. P. 674-681.
33. Карпов А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с. <https://elibrary.ru/xgntmv>
34. Richards G.P., McNally H.A. An examination of learning styles and its impact on curriculum development // 2011 ASEE Annual Conference & Exposition. Vancouver, 2011. <https://doi.org/10.18260/1-2-17453>
35. Pamungkas S.F., Widiastuti I., Suharno S. Adapting to student learning style: an active experiential learning models for vocational education in mechanical engineering // AIP Conference Proceedings: the 2nd International Conference on Science, Mathematics, Environment, and Education. Melville: AIP Publishing, 2019. Vol. 2194. Issue 1. Art. 020081. <https://doi.org/10.1063/1.5139813>
36. Patil P.B., Basawaraj V.M., Humbi N. Learning styles of first-year undergraduate engineering majors at an Indian technological university // 2022 IEEE IFEES World Engineering Education Forum – Global Engineering Deans Council (WEEF-GEDC). Cape Town, 2022. P. 1-5. <https://doi.org/10.1109/WEEF-GEDC54384.2022.9996222>
37. Travis P. Cambridge English qualifications. Practice Tests for B1 Preliminary. PET. 8 Practice Tests. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2020. 256 p.
38. Felder R.M., Soloman B.A. Learning styles and strategies. 2007. URL: <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1WPAfj3j5o5OuJMiHorJ-lv6fON1C8kCN/styles.pdf> (accessed: 14.07.2023).
39. Felder R.M., Soloman B.A. Resources for succeeding in class. Learning Styles. Southeastern Louisiana University. URL: https://www.southeastern.edu/admin/access_srv/resources/assets/student-learning-style-handoutpdf.pdf (accessed: 03.06.2023).
40. Краснощекова Г.А. Теория и практика языкового образования студентов технических вузов. Чебоксары: ООО «ИД «Среда», 2018. 72 с. <https://doi.org/10.31483/r-21952>, <https://elibrary.ru/vtbemt>

References

1. Novikova A.N., Fedorova S.N. (2021). Taking into account the cognitive styles of students when choosing strategies for teaching a foreign language. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 7-4 (109), pp. 95-100. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.125>, <https://elibrary.ru/melqhu>
2. Obdalova O. A., Soboleva A.V. (2013). Cognitive style-inclusive teaching a foreign language as a way of individualization of the learning process. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 2 (22), pp. 110-115. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qirbmq>
3. Popova V.V. (2017). Consideration of cognitive styles when teaching foreign language. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, no. 3 (30), pp. 14-19. (In Russ.) <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2017-3-14-19>, <https://elibrary.ru/zhqykh>
4. Kholodnaya M.A. (2004). *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive Styles. on the Nature of the Individual Mind]. St. Petersburg, Piter Publ., 384 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pvnqxb>
5. Witkin H.A., Goodenough D.R., Oltman P.K. (1979). Psychological differentiation: current status. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 37, no. 7, pp. 1127-1145. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1127>
6. Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S.J. (1960). *Personality Organization in Cognitive Controls and Intellectual Abilities*. New York, International Universities Press, Psychological Issues, vol. 2, no. 4, monograph 8, 149 p. <https://doi.org/10.1037/11215-000>
7. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S. et al. (1959). *Cognitive Control: A Study of Individual Consistencies in Cognitive Behavior*. New York, International Universities Press, Psychological Issues, vol. 1, no. 4, monograph 4, 186 p. <https://doi.org/10.1037/11216-000>
8. Klein G.S., Gardner R.W., Schlesinger H.J. (1962). Tolerance for unrealistic experiences: a study of the generality of a cognitive control. *British Journal of Psychology*, vol. 53, issue 1, pp. 41-55. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1962.tb00813.x>
9. Serikov V.V. (1994). *Lichnostnyi podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii* [Personal Approach in Education: Concept and Technology]. Volgograd, Peremena Publ., 150 p. (In Russ.)
10. Bondarevskaya E.V. (2000). *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and Practice of Student-Centered Education]. Rostov-on-Don, Bulat Publ., 351 p. (In Russ.)
11. Bondarevskaya E.V. (ed.-in-chief). (1995). *Lichnostno orientirovannyi obrazovatel'nyi protsess: sushchnost', soderzhanie, tekhnologii* [Student-Centered Educational Process: Essence, Content, Technologies]. Rostov-on-Don, Rostov State Pedagogical University Publ., 285 p. (In Russ.)
12. Isakova A.A. (2020). Principles of individualization in foreign language training of engineering specialties students. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 1, art. 36. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yjmcft>
13. Korshunov S.V., Stroganov D.V., Zyryanov V.V. (2012). Perekhod vuzov na FGOS VPO: vzglyad cherez prizmu interv'yū so spetsialistami po uchebno-metodicheskoi rabote [The transition of universities to the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education: a look through the prism of interviews with specialists in educational and methodological work]. *Materialy seminar-soveshchaniya dlya rukovodnyashchikh rabotnikov uchrezhdenii professional'nogo obrazovaniya Ural'skogo federal'nogo Okruga «Ehkspertno-analiticheskoe obespechenie kachestva obrazovatel'nykh programm professional'nogo obrazovaniya: opyt vnedreniya FGOS»* [Proceedings of the Seminar-Meeting for Senior Staff of Vocational Education Institutions of the Ural Federal District "Expert and Analytical Assurance of the Quality of Educational Programs of Vocational Education: Experience in Implementing the Federal State Educational Standard"]. Yekaterinburg, Ural University Publ., pp. 212-242. (In Russ.) Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/28629/1/fgos_2012_09.pdf (accessed 16.01.2024).
14. Yakovenko I.A. (2017). The formation of strategies of foreign-language semantic reading of the text information. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, no. 3, pp. 38-43. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ziuyan>
15. Serova T.S. (2013). *Kharakteristiki i funktsii professional'no orientirovannogo chteniya v obrazovatel'noi i issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov, aspirantov i prepodavatelei universitetov* [Characteristics and

- functions of professionally oriented reading in the educational and research activities of undergraduates, postgraduate students and university lecturers]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* = *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, no. 7, pp. 3-12. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rdwzmz>
16. Bagramova N.V., Smirnova N.V., Shchemeleva I.Yu. (academ. eds.). (2020). *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v sovremennom universitete* [Teaching Foreign Language Reading at a Modern University]. Moscow, Urait Publ, 186 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/njkapv>
 17. Kuz'mina L.G., Solovova E.N., Sternina M.A. (2016). «*Inostrannyy yazyk*» dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov: komplekt programm dlya trekh stupenei vysshego obrazovaniya (bakalavriat, magistratura, aspirantura) ["Foreign Language" for Non-Linguistic Universities and Faculties: A Set of Programs for Three Levels of Higher Education (Bachelor's, Master's, Postgraduate)]. Voronezh, Voronezh State University Publishing House, 38 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hpmoec>
 18. Kasparova M.G. (1988). Razvitie inoyazychnykh sposobnostei kak osnova individualizatsii obucheniya inostrannomu yazyku [Development of foreign language abilities as the basis for individualization of foreign language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole* = *Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 43-47. (In Russ.)
 19. Vaisburd M.L., Kuz'mina E.V. (1999). Rol' individual'nykh osobennostei uchashchikhsya pri obuchenii inoyazychnomu ustnorechevomu obshcheniyu [The role of individual characteristics of students in teaching foreign language oral communication]. *Inostrannyye yazyki v shkole* = *Foreign Languages at School*, no. 1, pp. 5-11, no. 2, pp. 3-6. (In Russ.)
 20. Stognieva O.N. (2015). Individualization as a modern requirement in teaching a foreign language. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* = *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, no. 3 (22), pp. 153-158. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uyyisp>
 21. Riechmann S.W., Grasha A.F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a Student Learning Style Scales instrument. *The Journal of Psychology*, vol. 87, issue 2, pp. 213-223. <https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693>
 22. Entwistle N.J. (1981). *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. Chichester, New York, Brisbane, Toronto, John Wiley & Sons Publ., 1981, 293 p.
 23. Allen K., Sheve J., Nieter V. (2010). *Understanding Learning Styles: Making a Difference for Diverse Learners*. Huntington Beach, Shell Education Publ., 176 p.
 24. Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall Publ., 256 p.
 25. Dunn R., Dunn K., Price G.E. (1998). *Learning Style Inventory*. Lawrence, Price Systems.
 26. Herrmann N. (1995). *The Creative Brain: Insights into Creativity, Communication, Management, Education and Self-Understanding*. Lake Lure, Ned Herrmann Group Publ.
 27. Gregorc A.F. (1984). *Gregorc Style Delineator: Development, Technical, and Administration Manual*. Columbia, Gregorc Associates Publ., 43 p.
 28. Fleming N.D. (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. Christchurch, 128 p.
 29. Rousseau L., Gauthier Y., Caron J. (2018) L'utilité des «styles d'apprentissage» VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation: entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, vol. 47, no. 2, pp. 409-448. (In Fr.) <https://doi.org/10.7202/1054067ar>
 30. Rogowsky B.A., Calhoun B.M., Tallal P. (2020). Providing instruction based on students' learning style preferences does not improve learning. *Frontiers in Psychology*, vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00164>
 31. Fleming S.M. (2023). *Know-Thyself. The Science of Self-Awareness*. Moscow, Individuum Publ., 288 p. (In Russ.)
 32. Felder R.M., Silverman L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*, vol. 78, no. 7, pp. 674-681.
 33. Karpov A.A. (2016). *Fenomenologiya i diagnostika metakognitivnoi sfery lichnosti* [Phenomenology and Diagnostics of the Metacognitive Sphere of Personality]. Yaroslavl, P.G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 208 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xgntmv>

34. Richards G.P., McNally H.A. (2011). An examination of learning styles and its impact on curriculum development. *2011 ASEE Annual Conference & Exposition*. Vancouver. <https://doi.org/10.18260/1-2-17453>
35. Pamungkas S.F., Widiastuti I., Suharno S. (2019). Adapting to student learning style: an active experiential learning models for vocational education in mechanical engineering. *AIP Conference Proceedings: the 2nd International Conference on Science, Mathematics, Environment, and Education*. Melville, AIP Publ., vol. 2194, issue 1, art. 020081. <https://doi.org/10.1063/1.5139813>
36. Patil P.B., Basawaraj V.M., Humbi N. (2022). Learning styles of first-year undergraduate engineering majors at an Indian technological university. *2022 IEEE IFEES World Engineering Education Forum – Global Engineering Deans Council (WEEF-GEDC)*. Cape Town, p. 1-5. <https://doi.org/10.1109/WEEF-GEDC54384.2022.9996222>
37. Travis P. (2020). *Cambridge English qualifications. Practice Tests for B1 Preliminary. PET. 8 Practice Tests*. Glasgow, HarperCollins Publ., 256 p.
38. Felder R.M., Soloman B.A. (2007). *Learning styles and strategies*. Available at: <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1WPAfj3j5o5OuJMiHorJ-lv6fON1C8kCN/styles.pdf> (accessed 14.07.2023).
39. Felder R.M., Soloman B.A. *Resources for succeeding in class. Learning Styles. Southeastern Louisiana University*. Available at: https://www.southeastern.edu/admin/access_srv/resources/assets/student-learning-style-handoutpdf.pdf (accessed 03.06.2023).
40. Krasnoshchekova G.A. (2018). *Teoriya i praktika yazykovogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh vuzov* [Theory and Practice of Language Education for Students of Technical Universities]. Cheboksary, LLC Publishing house "Sreda", 72 p. <https://doi.org/10.31483/r-21952>, <https://elibrary.ru/vtbemt>

Информация об авторах

Алмазова Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, научный руководитель Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazova_ni@spbstu.ru

Леушина Надежда Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0009-5821-5884>
nadezhda.leu@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 19.02.2024
Одобрена после рецензирования 15.04.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the authors

Nadezhda I. Almazova, Dr. habil. (Education), Professor, Russian Academy of Education Corresponding Member, Institute of Humanities' Academic Advisor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazova_ni@spbstu.ru

Nadezhda A. Leushina, Lecturer of Department of Foreign Languages for Technical and Natural Sciences, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0009-5821-5884>
nadezhda.leu@yandex.ru

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

Received 19.02.2024
Approved 15.04.2024
Accepted 17.04.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-368-377>



Формирование soft skills студентов образовательного направления «Туризм» в процессе обучения иностранному языку

Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА ^{*}, Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА 

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

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

^{*}Адрес для переписки: tatyana_bort@mail.ru

Актуальность. Формирование soft skills в рамках обучения иностранному языку студентов образовательного направления «Туризм» способствует развитию коммуникабельности, эмпатии, креативности и гибкости мышления, необходимых в их будущей профессиональной деятельности. Цель исследования: 1) анализ целей обучения иностранному языку и их соотносённости с процессом формирования hard и soft skills; 2) проведение эмпирического исследования для апробации возможности формирования soft skills при обучении иностранному языку; 3) определение существенных вопросов, связанных с интерпретацией и использованием различных культурных кодов в коммуникативной деятельности. Акцентируется внимание на том, что поведенческие стереотипы могут быть вариативно интерпретированы в зависимости от того, к каким лингвокультурным сообществам принадлежат коммуниканты. Подчеркнуто, что знакомство с культурными кодами изучаемого языка и тренинги по освоению мягких навыков позволяют значительно улучшить декодирование и коммуникативные способности студентов в процессе работы с материалом по созданию рекламных текстов туристических дестинаций и экскурсионных программ.

Материалы и методы. Экспериментальная проверка проводилась в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина с целью составления на ее основе фрагментов исследования, базирующегося на актуальности темы, обзора научной литературы (дефиниций и опубликованных в данной сфере знания экспериментальных данных), подбора библиографии и анализа результатов ее изучения. Формирующий эксперимент проводился на основе использования методики обучения иностранным языкам. Критериями отбора учебного материала послужили тексты, связанные с популяризацией и рекламой туристических дестинаций, и поэтапный тренинг, направленный на формирование soft skills в рамках игровой учебной деятельности.

Результаты исследования. Поэтапный тренинг показал свою успешность в решении ряда поставленных задач. Студенты стали более гибкими в процессе коммуникации, проявили правильные реакции в соответствии с ситуацией и целевой аудиторией, были развиты умения формулировки и реализации целей коммуникации (по таким аспектам, как информационная, информативная, нормативная), выбор и использование устоявшихся конструктов в рамках соответствующей ситуации, анализ и обобщение результатов ведения диалога.

Выводы. На основе результатов формирующего эксперимента сделан вывод о значимом дидактическом потенциале по формированию soft skills при обучении иностранному языку. Выявлены когнитивный и аффективный аспекты подготовки студентов, способствующие

формированию мягких навыков. Предложены конкретные этапы работы по их формированию, сочетающие различные формы подачи информации, профессиональной компетентности и поддержания успешного диалога с разными лингвокультурными группами на иностранном языке.

Ключевые слова: формирование, hard skills, soft skills, иностранный язык, туризм, коммуникативные навыки студентов

Для цитирования: Борникова Т.Г., Долженкова М.И. Формирование soft skills студентов образовательного направления «Туризм» в процессе обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 368-377. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-368-377>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-368-377>

Soft skills formation in the process of teaching "Tourism" students a foreign language

Tatyana G. BORTNIKOVA ^{*}, Marina I. DOLZHENKOVA 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: tatyana_bort@mail.ru

Importance. Soft skills formation as a part of teaching a foreign language to students of the educational direction "Tourism" contributes to communication skills, empathy, creativity and flexibility of thinking, which are necessary in their future professional activities. The purpose of this study is: 1) analysis of the goals of teaching a foreign language and their correlation with the process of developing hard and soft skills; 2) conducting an empirical study to test the possibility of developing soft skills when teaching a foreign language; 3) identification of significant issues related to the interpretation and use of various cultural codes in communication activities. Attention is focused on the fact that behavioral stereotypes can be variably interpreted depending on which linguistic and cultural communities the communicants belong to. It is emphasized that familiarity with the cultural codes of the studied language and trainings on the development of soft skills can significantly improve the decoding and communicative abilities of students in the process of working with the material for creating advertising texts of tourist destinations and excursion programmes.

Materials and Methods. The experiment is carried out at Derzhavin Tambov State University with the aim of compiling on its basis fragments of research based on the relevance of the topic, a review of scientific literature (definitions and experimental data published in this field of knowledge), selection of bibliography and results' analysis of its experimental verification. The experiment is based on the use of foreign languages teaching methods. The criteria for selecting educational material are texts related to the popularization and advertising of tourist destinations and step-by-step training is aimed at developing soft skills within the framework of game-based educational activities.

Results and Discussion. Step-by-step training has shown its success in solving a number of assigned tasks. Students become more flexible in the communication process, showing the correct reactions in accordance with the situation and the target audience, the skills of formulating and implementing communication goals are developed (in such aspects as informational, informative, normative), choosing and using established constructs within the framework of the relevant situation, analysis and synthesis of the results of the dialogue.

Conclusion. Based on the results of the experiment, the conclusion is made about the significant didactic potential for soft skills formation within teaching a foreign language. The cognitive and affective aspects of student training have been identified, contributing to the soft skills development. Specific stages of work are proposed, combining various forms of presenting information, professional competence and maintaining successful dialogue with different linguistic and cultural groups in a foreign language.

Keywords: formation, hard hard, soft skills, foreign language, tourism, communicative skills of students

For citation: Bortnikova, T.G., & Dolzhenkova, M.I. (2024). Soft skills formation in the process of teaching "Tourism" students a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 368-377. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-368-377>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Туризм, как одно из важных направлений сферы услуг, ставит перед педагогами задачу тщательного отбора средств обучения по всем образовательным аспектам, в том числе и в плане языковой подготовки.

Теоретические и практические исследования области развития туризма активно проводятся в течение последних лет с позиций различных сфер деятельности. Проблема формирования и реализация новых видов и форм туризма невозможны без внимания к подготовке для этой сферы кадров, владеющих одним или несколькими иностранными языками, наряду со всей совокупностью теоретических и эмпирических знаний и умений по организации культурного досуга, отдыха, путешествий.

Различные по направленности проектные решения, которые могут идти как по пути совершенствования существующих традиционных форм в соответствии с сегодняшними задачами, так и по пути создания и продвижения новых продуктов (например, культурный и креативный туризм определенного региона), стали актуальными и востребованными. В рамках всех этих форм деятельности знание иностранного языка является приоритетным.

Конечно, английский язык, например, может и не быть государственным языком туристов, приехавших в Россию, но, являясь международным языком, он способствует успешному взаимодействию гостевой и при-

нимающей сторон. Это касается и других иностранных языков, тем более что многие школы и вузы дают возможность изучать два языка как в рамках учебных программ, так и благодаря факультативным курсам. Но необходимо отметить, что даже доведенные до автоматизма лексико-грамматические конструкции и общие знания о типах культурного взаимодействия у разных лингвокультурных сообществ недостаточны. Необходимо помогать студентам в освоении профессиональной адекватной поведенческой стратегии вместо спонтанных и часто плохо контролируемых аффективных реакций на проявления необычных и непривычных социокультурных поведенческих стереотипов зарубежных туристов. Именно такое единство и может обеспечить продуктивную профессиональную коммуникацию на иностранном языке.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Экспериментальная проверка проводилась в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина с целью составления на ее основе фрагментов исследования, базирующегося на актуальности темы, обзора научной литературы (дефиниций и опубликованных в данной сфере знания), подбора библиографии и анализа результатов ее изучения. Формирующий эксперимент проводился на основе использования методики обучения иностранным языкам. Для проведения эксперимента и осмысления его результатов мы использовали метод наблюде-

ния и анализ практических результатов учебной деятельности студентов в ходе их поэтапного включения в формирующий эксперимент и определение уровня сформированности soft skills. Критериями отбора учебного материала служили тексты, связанные с популяризацией и рекламой туристических дестинаций, и поэтапный тренинг, направленный на формирование soft skills в рамках игровой учебной деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поставленная нами проблема определила важность рассмотрения целеполагания, необходимого для формирования компетенций владения иностранным языком будущих профессионалов. И здесь, помимо классических целей обучения, к которым традиционно относятся образовательные (связанные с повышением иноязычной компетенции и освоению типологии лингвокультурных сообществ), развивающие (имеющие отношение к личностному развитию студента), практические, связанные со знанием и использованием иноязычной коммуникативной компетенции в речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо [1], всегда нуждается в конкретизации, так как «целеполагание в преподавании иностранного языка в вузе только до определенного момента может быть абстрактным; далее вступает область преподавание языка для специальных целей (LSP – Languages for specific purposes)» [2, с. 135].

Мы согласны с позицией А.В. Букаровой, А.Р. Абдрафиковой и И.И. Лушниковой [3; 4], которые считают парадигмы всех аспектов коммуникативной компетенции определяющими при формулировке целей изучения иностранного языка в рамках неязыковых образовательных направлений. Таким образом, функциональный аспект изучения иностранного языка проявляется в «опосредованном влиянии иноязычной компетенции на профессиональную компетентность специалиста» [5, с. 548].

В.В. Тягуненко конкретизирует и структурирует цели обучения иностранному языку, исходя из уровней (всеобщности/конкретности)¹.

Первый уровень наиболее обобщенный. Он определяется социальным заказом общества на эффективное применение коммуникативных умений на иностранном языке (в процессе коммуникации, поиске информации, для самообразования).

Второй уровень различен для разных образовательных направлений и обусловлен конкретными потребностями профильных дисциплин.

Третий уровень является наиболее важным и связан с каждым конкретным занятием по иностранному языку².

Естественно, что все эти уровни должны присутствовать в рамках обучения иностранному языку в вузе, но носят условный характер. Поэтому, конкретизируя каждый из этих уровней целеполагания, мы выделили особенности подходов к целеполаганию в обучении иностранному языку будущих работников туристической сферы путем формирования soft skills в ходе использования иностранного языка в профессиональной сфере. Такое целеполагание включает в себя все уровни (всеобщности/конкретности) и органичное сочетание иноязычной и профессиональной компетенций.

В педагогических исследованиях Т.П. Фоминой, Е.В. Кузнецовой, а также Ю.В. Сорокопуда, Е.Ю. Амчиславской, А.В. Ярославцевой даются обоснования значимости наличия мягких навыков у студентов. И хотя их подходы и модели формирования hard и soft skills в процессе обучения профессиональной деятельности различны, актуальность данной проблемы не вызывает сомнения [6; 7]. Для студентов, обучающихся в рамках образовательного направления

¹ Тягуненко В.В. Проектирование и реализация технологии формирования рефлексивных умений обучающихся профессиональных учебных заведений (на примере учебных заведений системы среднего профессионального образования): дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2001. 234 с.

² Там же. С. 94.

«Туризм», формирование мягких навыков особенно актуально. Конечно, выпускник данной образовательной программы осваивает различные виды деятельности: туроператорские и турагентские услуги экскурсионные услуги, гостиничные услуги, и услуги предприятий питания. Но, в связи с заявленной темой, нам хотелось бы остановиться только на одном из аспектов их деятельности – предоставлении экскурсионных услуг. Именно эта сфера позволяет наиболее объемно представить ареал использования hard и soft skills в рамках коммуникации представителей различных лингвокультурных сообществ. Это значит, что будущий специалист должен быть готов вести гибкий диалог на основе знания своей и чужой культуры, умения ориентироваться в межкультурных различиях (отношение ко времени и пространству в разных культурах, социальный статус участников диалога, ситуационное использование различных языковых форм и т. д.).

Мы считаем правильным рассматривать структуру профессиональной компетентности специалистов сферы туризма и гостеприимства в рамках их профессиональной коммуникации на иностранном языке как интегративное целое. При этом, исследуя данную коммуникацию с представителями разных лингвокультурных сообществ, мы выходим за рамки чисто лингвистических знаний и умений, здесь важно сочетание отличного знания иностранного языка с навыками межкультурной коммуникации и умениями решать профессиональные практические задачи.

Естественно, в процессе формирования немаловажное место, на наш взгляд, занимает и обеспечение знаний о культуре и истории региона, народных традиций и его значимых культурных мероприятиях в сочетании с освоением культурных особенностей гостевых культур (участников процесса общения). Кроме того, современным специалистам мало владеть знаниями и умениями коммуникации на иностранном языке в узкой профессиональной области (hard skills): time management (умение планировать и управлять временем), умение решать проблемы, прояв-

лять творческие способности, обладать информационной культурой и др.

Но их личностные качества в аспекте нашей проблемы должны проявляться в умениях и навыках успешного межкультурного взаимодействия на иностранном языке. Таким образом, весь процесс межкультурного общения в туристическом бизнесе можно условно разделить на лингвокультурную традицию принимающей стороны и лингвокультурную традицию гостевой стороны.

Рассмотрим для примера параметры работы в ходе экскурсионной и рекреационной деятельности. Владение широким спектром творческих и коммуникативных навыков стало жизненно необходимым. Этот вид деятельности предполагает не только интересное и грамотное изложение материала экскурсии на иностранном языке, но и осуществление спонтанной коммуникации при ответе на вопросы экскурсантов, которые могут касаться и уточнения каких-либо фактов и «уход» в сторону от излагаемой информации. Это помогает нам понять, что коммуникация может быть успешной, когда наработаны навыки и в профессии: профессионально-ориентированная речь, постоянное освоение справочной литературы и поиск информации в Интернете и т. п. (hard skills), но и в органичном единстве с личностными характеристиками, которые объединяются термином «мягкие навыки» (soft skills), а также способами их проявления в процессе коммуникации на иностранном языке.

Мы исходили из того, что, являясь личностными качествами, мягкие навыки могут проявляться в коммуникативно-ориентированной деятельности в зависимости от того, в рамках какого лингвокультурного сообщества проходит общение. И здесь на первый план выходит культурная специфика форм и способов налаживания и осуществления коммуникации, и как конкретно эта специфика проявляется в реальности.

Конечно, мы не считаем нужным проводить четкую границу между личностными (soft skills) и профессиональными (hard skills) навыками, что связано с тем, что в ходе по-

иска и переработки понимание и ее практическое использование в создании туристических маршрутов и создании текстов экскурсий хотя и являются профессиональными навыками (hard skills), но сам ход практической деятельности немислим без личностных качеств (soft skills) для освоения навыков успешной межкультурной коммуникации.

В этой связи особое внимание хотелось бы уделить такому аспекту сочетания "hard and soft skills" в процессе экскурсионной работы, как грамотное использование языковых норм для конкретной аудитории. Например, при использовании прецедентных имен для представителей других лингвокультур может быть правильно понятым многим культурам: *Моцарт (гениальность)*, но всегда нуждается в комментариях, если речь, ориентированная на русскую культуру, включает такие прецедентные имена, как *Илья Муромец (богатырская мощь и великодушные)* или *Добрыня Никитич (дипломатичность и острый ум в сочетании с силой для решения конфликта)*.

Мы предлагали студентам серию ситуаций для презентации одних и тех же туристических дестинаций разным лингвокультурным сообществам. Умение грамотно презентовать информацию, учитывая культурную специфику каждого из выбранных этнокультурных сообществ, помогло студентам сформировать как формы подачи материала, так и необходимые для этого языковые средства.

Поэтапный тренинг показал свою успешность в решении ряда поставленных задач. Студенты стали более гибкими в поддержании коммуникации, проявляли правильные реакции в соответствии с ситуацией и целевой аудиторией, были развиты умения формулировки и реализации целей коммуникации (по таким аспектам, как информационная, информативная, нормативная), выбор и использование устоявшихся конструктов в рамках соответствующей ситуации, анализ и обобщение результатов ведения диалога.

Каждая ситуация общения, соотносясь с привычными языковыми средствами, может

сочетаться с разными формами невербального и паравербального сопровождения данной информации. Что касается непосредственно отбора лингвистического материала, то необходимо учитывать два направления их будущей коммуникативной деятельности:

1) теоретическое, включающее региональный компонент, необходимый для проведения экскурсии и представления принимающей культуры (hard skills):

а) географическая карточка региона (Тамбовской области);

б) экономическая характеристика региона;

в) историко-культурное наследие;

г) событийное (event) культурное поле региона (диахронический и синхронический аспекты);

д) выдающиеся дестинации региона;

е) виды туризма, имеющие развитие в регионе;

2) практико-ориентированный компонент коммуникации, учитывающий особенности работы с представителями определенного типа культуры (soft skills). Это резонирует с выводами исследователей мягких навыков (Л.К. Раицкой и Е.В. Тихоновой, Л.Н. Степановой и Э.Ф. Зеер), которые классифицируют их как «личностные навыки, социальные навыки, методологические навыки» [8], или «базовые, коммуникативные навыки, – навыки эффективного мышления, – навыки self-менеджмента» [9].

Но основным, на наш взгляд, является то, что все они так или иначе связаны с коммуникативной составляющей деятельности будущего специалиста, что особенно важно для сферы туризма. Конечно, приведенное нами ранжирование туристической деятельности носит несколько условный характер, но помогает четко определить конкретные задачи, ориентированные на реализацию поставленных целей. Кроме того, приведенные выше позиции исследователей должны быть дополнены в аспекте нашего рассмотрения проблемы формирования soft skills для ведения успешной межкультурной коммуника-

ции, навыками гибкого взаимодействия с представителями других культур.

Для достижения успеха в этом процессе мы предлагаем использовать апробированные нами в процессе обучения проекты, в которых проигрывались ситуации их будущей деятельности. Задания варьировались от рекламы выбранных студентами туристических дестинаций РФ до идей по выпуску мерчей для данных дестинаций. Также студенты составляли тексты экскурсий на иностранном языке по экскурсионным маршрутам Тамбовского региона.

Исследование проводилось в микроподгруппах и включало три этапа.

На **первом этапе** мы предлагали студентам изучить рекламные материалы наиболее известных туристических дестинаций, описание самых необычных мест для туризма Британии, изучали рекламные проспекты на английском языке. В ходе этого этапа прорабатывалась лексика, обсуждались наиболее интересные идеи подачи материала по привлечению потенциальных клиентов.

Второй этап включал в себя подбор фактографического материала. Для преодоления данной проблемы мы предлагали студентам списки ключевых слов. Особое внимание мы уделяли тому, что, помимо подбора материала из письменных источников и использования в тексте ключевых слов по теме, необходим переход к грамотному устному изложению информации, которое является уже вариантом устной речи, более приспособленной для восприятия на слух. Этот этап был достаточно сложен, так как здесь было важно отойти от простого перевода с русского языка на английский и попытаться переработать собранный материал так, чтобы он был наиболее приближен к форме подачи информации, привычной для людей, владеющих английским (в том числе и его носителям).

Третий этап проводился в форме презентаций с последующим обсуждением в группе, выявлением сильных и слабых сторон каждой из презентаций.

Однако экскурсионная и рекреационная деятельность не ограничивается только грамотным и живым изложением материала на иностранном языке. Эта работа представляет обширное поле для коммуникации с представителями гостевых лингвокультурных сообществ. А значит, речь идет о формировании навыков успешной медиативной коммуникации. Под успешной межкультурной коммуникацией мы имеем в виду органичное сочетание как владения иностранным языком и культурой его носителей, так как язык описывает «определенный способ восприятия мира» [10], так и его описание, и культурные формы взаимодействия в этом мире.

Различия нормативной вербальной культуры часто незначительны, так как у носителей одного языка существуют общепринятые нормы общения, содержащиеся в самой структуре данного языка, которая служит для описания мира. Но поведенческие стереотипы могут значительно отличаться (например, отношение ко времени: English и Irish time). Так, «совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений русского языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая в той или иной степени разделяется всеми говорящими по-русски» [10, с. 452]. Иными словами, решение проблемы реализации успешной межкультурной коммуникации в ходе оказания туристических услуг базируется как на знании иностранного языка и картины мира в его (языка) интерпретации, так и на сформированных soft skills. В этой логике успешная коммуникация является возможной, если у студента формируется вторичная языковая личность. Но сфера туризма предполагает не только коммуникацию с определенным лингвокультурным сообществом, но и с использованием международных языков общения в рамках деятельности с представителями гостевых культур, не являющихся носителями этих языков. Вот почему важно также ознакомление студентов данного образовательного направления с классификацией культур и хотя бы общим отражением коммуникативных

специфических черт при использовании международных языков общения наряду с наличием мягких навыков.

ВЫВОДЫ

Итак, разрабатывая учебный экскурсионный материал и коммуникативное сопровождение в рамках рекреационных мероприятий, мы структурировали учебную деятельность студентов по формированию soft skills согласно системе знаний и умений в рамках определенных уровней коммуникации:

1) лингвистический уровень:

- лексико-грамматические знания и правила речевого этикета иностранного языка;

- умения и навыки ведения грамотного профессионального диалога с клиентами;

2) культурологический уровень:

- знание своей культуры и культуры изучаемого языка;

- понимание и владение информацией коммуникативными практиками различных типов культур;

- владение рефлексивными технологиями и эмпатией для проектирования, построения и корректировки ситуаций общения;

- умение моделировать ситуации иноязычного профессионального общения для успешной межкультурного взаимодействия;

3) поведенческий уровень:

- обладание культурными нормами гостевой и принимающей сторон для коммуникации согласно ситуативному контексту;

4) коммуникативный уровень:

- владение паралингвистической, семиотической и психологической составляющей, приемлемой в рамках межкультурной коммуникации разных лингвокультурных сообществ.

В связи с вышеизложенным мы считаем необходимым в структуру учебного процесса включить три вида деятельности, чтобы студенты стали не просто медиаторами культур (своей и изучаемого языка), а были бы готовы осуществлять *гибкую* коммуникацию с представителями разных культур на одном из языков международного общения.

Важность данной позиции исходит из основных элементов культуры общения того или иного лингвокультурного сообщества, куда, помимо норм семейно-бытовой и профессиональной сферы, входят и правила организации пространства свободного времени, а следовательно, коммуникативное поле этих ареалов будет различным.

Достижение поставленных задач было обусловлено специфической структурой, которая включала когнитивную и аффективную составляющие.

Когнитивная подготовка построена на основе базовых знаний иностранного языка, знакомстве с его историей, религией, топонимикой и нормативной культурой. При этом немаловажное значение имеет и знание родной культуры во всех ее проявлениях. Совокупность данных знаний помогает студентам моделировать и осмысливать ситуативные модели коммуникации для ее успешного протекания.

Аффективная подготовка ориентирует студентов на тренировку правильного реагирования в тех случаях, когда имеется несоответствие в поведенческих стереотипах в разных нормативных культурах. Достижение целей такой ориентации возможно путем выполнения разноплановых упражнений и кейс-стади (заданных проблемных ситуаций общения, которые необходимо решать для проведения продуктивной межкультурной коммуникации на иностранном языке), проявляя мягкие навыки для достижения поставленных целей. Регулировка этих проблемных, а иногда и конфликтных ситуаций может быть достигнута только в процессе осмысления, поиска компромисса и дальнейшего обсуждения каждого из вариантов решения кейса в группе. Как показала практика, именно такой тренинг и формирует soft skills у студентов образовательного направления «Туризм», который важен и необходим, а главное, возможен для осознания студентами собственной креативности, умения решать проблемы и развивать свой профессиональный потенциал.

Список источников

1. Бейсенова А.Ж., Шапиева Г.Е., Жассулан Е. Обучение английскому языку как средство общения путем построения практических целей // Наука и мир. 2015. № 5-2 (21). С. 43-44. <https://elibrary.ru/twnwdp>
2. Вовси-Тилье Л.А. Современные цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 3А. С. 132-137. <https://elibrary.ru/xymndn>
3. Букарова А.В., Абдрафикова А.Р. Дискурсивная компетенция как цель в обучении иностранному языку // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 1 (6). С. 31-32. <https://elibrary.ru/vonskd>
4. Лушников И.И. Обучение студентов неязыковых факультетов иностранному языку для общих целей: специфика, проблемы, решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1-1 (67). С. 204-206. <https://elibrary.ru/xeltttd>
5. Алмабекова О.А. Изменение целей при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в условиях нового социального заказа // Фундаментальные исследования. 2012. № 3-3. С. 548-552. <https://elibrary.ru/pazbbbh>
6. Фомина Т.П., Кузнецова Е.В. Soft skills («мягкие навыки») студентов в работе с научной литературой // Актуальные проблемы теории и практики обучения физико-математическим и техническим дисциплинам в современном образовательном пространстве: сб. избр. ст. 6 Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Курск: Курск. гос. ун-т, 2022. С. 262-266. <https://elibrary.ru/bhjuig>
7. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194-196. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-186-194-196>, <https://elibrary.ru/rtnnim>
8. 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. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>, <https://elibrary.ru/ybjiff>
9. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 8. С. 65-89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>, <https://elibrary.ru/sqyixp>
10. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2005. 544 с. <https://elibrary.ru/pvxtnd>

References

1. Beisenova A.Zp., Shapieva G.E., Zhassulan E. (2015). Teaching English as means of English communication by mastering practical goals. *Nauka i mir = Science and World*, no. 5-2 (21), pp. 43-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/twnwdp>
2. Vovsi-Til'e L.A. (2018). Modern goals of teaching foreign languages in a non-linguistic university. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*, vol. 8, no. 3A, pp. 132-137. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xymndn>
3. Bukarova A.V., Abdrafikova A.R. (2016). Diskursivnaya kompetentsiya kak tsel' v obuchenii inostrannomu yazyku [Discursive competence as a goal in teaching a foreign language]. *Pedagogicheskii opyt: teoriya, metodika, praktika* [Teaching Experience: Theory, Methodology, Practice], no. 1 (6), pp. 31-32. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vonskd>
4. Lushnikova I.I. (2017). Teaching a foreign language for general purposes to students of non-linguistic faculties: specificity, problems, solutions. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, no. 1-1 (67), pp. 204-206. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xeltttd>
5. Almbekova O.A. (2012). Changing objectives in teaching foreign languages for professional purposes due to new social requirements. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, no. 3-3, pp. 548-552. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pazbbbh>
6. Fomina T.P., Kuznetsova E.V. (2022). Soft skills of students in working with scientific literature. *Sbornik izbrannykh statei 6 Vserossiyskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi konferentsii «Ak-*

- tual'nye problemy teorii i praktiki obucheniya fiziko-matematicheskimi i tekhnicheskimi distsiplinami v sovremennoy obrazovatel'noy prostreanstve* [Collection of Selected Articles of the 6th All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference "Actual Problems of Theory and Practice of Teaching Physics, Mathematics and Technical Disciplines in the Modern Educational Space"]. Kursk, Kursk State University, pp. 262-266. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bhjuig>
7. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavtseva A.V. (2021). Soft skills and their role in training modern. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *World of Science, Culture, Education*, no. 1 (86), pp. 194-196. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-186-194-196>, <https://elibrary.ru/rtnnim>
 8. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. (2018). Perceptions of soft skills by Russia's university lecturers and students in the context of the world experience. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* = *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 15, no. 3, pp. 350-363. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>, <https://elibrary.ru/ybjiff>
 9. Stepanova L.N., Zeer E.F. (2019). Soft skills as predictors of students' life self-fulfillment. *Obrazovanie i nauka* = *Education and Science Journal*, vol. 21, no. 8, pp. 65-89. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>, <https://elibrary.ru/sqyixp>
 10. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. (2005). *Klyuchevye idei russkoy yazykovoy kartiny mira* [Key Ideas of the Russian Language Picture of the World]. Moscow, Languages of Slavic Cultures Publishing House, 544 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pvxtnd>

Информация об авторах

Бортникова Татьяна Геннадиевна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>
tatyana_bort@mail.ru

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

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

Поступила в редакцию 16.01.2024
Одобрена после рецензирования 12.03.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the authors

Tatyana G. Bortnikova, Dr. habil (Culturology), Professor, Professor of Foreign Philology and Applied Linguistics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>
tatyana_bort@mail.ru

Marina I. Dolzhenkova, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

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

Received 16.01.2024
Approved 12.03.2024
Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>



Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки

Анна Алексеевна ПРИБЫТКОВА¹ , Татьяна Юрьевна ТОРМЫШОВА² ,

Олег Николаевич ХАУСТОВ²

¹ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

²ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»

398042, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Московская, 30

*Адрес для переписки: anechka86@mail.ru

Актуальность. Современные инструменты искусственного интеллекта (ИИ) способны взять на себя некоторые функции преподавателя иностранного языка, тем самым оптимизировать процесс обучения. Одной из таких является функция преподавателя по проверке и оценке письменных работ (эссе) студентов. В научной литературе имеются работы, описывающие поэтапные методики обучения студентов написанию эссе на иностранном языке, включающие индивидуальную внеаудиторную практику обучающихся с инструментом ИИ в ходе доработки черновой версии эссе. На основе получения от инструмента ИИ оценочной обратной связи студенты могут доработать свои эссе в языковом, структурном и содержательном аспектах. Система автоматизированной оценки письменных работ Criterion является одним из современных инструментов ИИ, который можно использовать в обучении. Однако проверка эффективности данной системы не выступала предметом отдельного исследования. Цель исследования – уточнить этапы обучения студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке с использованием оценочной обратной связи от системы автоматизированной оценки Criterion и проверить эффективность данной методики в ходе экспериментального обучения.

Материалы и методы. Участниками исследования выступили студенты 2 курса специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» (КГ = 25 и ЭГ = 25). Студенты КГ обучались по традиционной методике обучения эссе, исключая использование инструментов ИИ, а участники ЭК – по инновационной методике, включающей индивидуальную внеаудиторную практику студентов с системой Criterion с целью получения оценочной обратной связи для доработки эссе. В качестве аспектов контроля выступали: а) лексическая сторона письменной речи; б) грамматическая сторона письменной речи; в) организационная структура работы; г) содержание работы.

Результаты исследования. Доказано, что инновационная методика обучения студентов написанию эссе, основанная на интеграции системы автоматизированной оценки эссе Criterion в процесс обучения, является более эффективной по сравнению с традиционной методикой в овладении студентами а) организационной структурой эссе ($t = 2,82$ при $p = 0,004$) и б) содержательной стороной творческой работы ($t = 3,05$ при $p = 0,002$). Однако статистический анализ результатов не подтвердил преимущество инновационной методики в формировании лексических ($t = 1,44$ при $p = 0,08$) и грамматических ($t = 1,36$ при $p = 0,09$) навыков речи студентов языкового вуза.

Выводы. Новизна исследования состоит в разработке этапов обучения студентов написанию эссе на основе практики с системой автоматизированного контроля Criterion с целью получения оценочной обратной связи для доработки эссе. Полученные результаты могут использоваться в методике обучения учащихся средних школ и студентов вузов в обучении письменной речи.

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

Для цитирования: Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 378-389. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>

The use of the Criterion automated assessment system in teaching students of language specialties to write essays in a foreign language: the results of an experimental test

Anna A. PRIBYTKOVA¹ , Tatyana Yu. TORMYSHOVA² , Oleg N. KHAUSTOV² 

¹Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk, 398020, Russian Federation

²Lipetsk State Technical University
30 Moskovskaya St., Lipetsk, 398055, Russian Federation

*Corresponding author: tatyanalip@list.ru

Importance. Modern artificial intelligence (AI) tools are able to take on some of a foreign language teacher's functions, thereby optimizing the learning process. One of these is the teacher's function of checking and evaluating students' written papers (essays). There are works in the scientific literature describing step-by-step methods of teaching students to write essays in a foreign language, including individual extracurricular practice of students with an AI tool during the completion of the essay's draft version. Based on receiving evaluative feedback from the AI tool, students can refine their essays in linguistic, structural and substantive aspects. The Criterion automated assessment system for written papers is one of the modern AI tools that can be used in teaching. However, checking the effectiveness of this system is not the subject of a separate study. The purpose of the study is to clarify the stages of teaching students of language specialties to write essays in a foreign language using evaluative feedback from the Criterion automated assessment system and to test the effectiveness of this technique during experimental training.

Materials and Methods. The study participants are 2nd year students of the specialty 45.05.01 “Translation and Translation Studies” of the Lipetsk State Technical University (control group = 25 and experimental group = 25). The students of the control group studied according to the traditional essay teaching methodology, excluding the use of AI tools, and the experimental group participants studied according to an innovative methodology, including individual extracurricular practice of students with the Criterion system in order to receive evaluative feedback for the completion of the essay. The following aspects of control are: a) the lexical side of written speech; b) the grammatical side of written speech; c) the organizational structure of the work; d) the content of the work.

Results and Discussion. It is proved that the innovative method of teaching students to write essays, based on the integration of the Criterion automated essay assessment system into the learning process, is more effective than the traditional method in mastering students a) the organizational structure of the essay ($t = 2.82$ at $p = 0.004$) and b) the content side of creative work ($t = 3.05$ at $p = 0.002$). However, statistical analysis of the results do not confirm the advantage of the innovative technique in the formation of lexical ($t = 1.44$ at $p = 0.08$) and grammatical ($t = 1.36$ at $p = 0.09$) speech skills of students of a language university.

Conclusion. The novelty of the research consists in developing the stages of teaching students to write an essay based on practice with the Criterion automated control system in order to receive evaluative feedback for the completion of the essay. The results obtained can be used in the methodology of teaching secondary school students and university students in teaching writing.

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

For citation: Pribytkova, A.A., Tormyshova, T.Yu., & Khaustov, O.N. (2024). The use of the Criterion automated assessment system in teaching students of language specialties to write essays in a foreign language: the results of an experimental test. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 378-389. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Период 2022–2023 гг. характеризуется бурным ростом методических исследований, посвященных использованию технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранному языку. Как утверждает П.В. Сысоев [1; 2], технологии искусственного интеллекта и инструменты, функционирующие на их основе, способны значительно изменить традиционный процесс обучения иностранному языку. Инструменты ИИ могут взять на себя многие рутинные функции учителя или преподавателя иностранного языка, связанные с проверкой выполнения обучающимися домашнего задания, проведением и проверкой тестовых заданий, проверкой письменных творческих работ, разработкой некоторых учебных и методических материалов и т. п. Для обучающихся использование инструментов ИИ создает дополнительные возможности для организации внеаудиторной иноязычной речевой практики.

Многие ученые в своих исследованиях раскрывали методический потенциал использования чат-ботов и голосовых помощников в развитии устно-речевых и письменно-речевых иноязычных умений [3–6]. Внедрение инструментов ИИ в процесс обучения иностранному языку позволит вывести учебный процесс на качественно новый уровень подготовки обучающихся. Особую актуальность использование инструментов ИИ приобретает при обучении учащихся и студентов творческому письму на иностранном языке. Развитие умений написания различных видов эссе (описательного, аргументативного, контрастивно-сопоставительного) включено в программные требования по иностранному языку на старшей ступени основного общего образования и требования к освоению основной профессиональной образовательной программы студентами языковых направлений подготовки в вузах. За последние годы появилось несколько работ, в которых учеными рассматривались современные инструменты

ИИ в обучении учащихся и студентов написанию творческих работ на иностранном языке: платформа Grammarly [7–9], платформа PaperRater.com [10], нейросеть ChatGPT [11; 12].

Особую ценность, как утверждают многие исследователи, представляет способность данных инструментов ИИ предоставлять пользователям оценочную обратную связь. В зависимости от заранее установленных критериев инструмент ИИ может предоставлять пользователю оценочную обратную связь в виде комментариев относительно содержания работы, ее структуры, использования средств достижения связности и целостности текста, лексико-грамматического и пунктуационного оформления и содержания работы [13–15]. При этом ученые отмечали, что на современном этапе качество предоставляемой инструментами ИИ оценочной обратной связи ничуть не уступает, а в некоторых случаях лучше, чем обратная связь от преподавателя.

Система автоматизированной оценки письменных творческих работ Criterion является одним из инструментов ИИ, который можно использовать в развитии умений письменной речи обучающихся. В своей работе Т.Ю. Тормышова, Т.Ю. Рязанцева и Н.И. Суханова [16] предложили этапы методики обучения студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке на основе платформы Criterion. Однако проверка эффективности данного инструмента ИИ не выступала предметом отдельного исследования.

Цель исследования – уточнить этапы обучения студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке с использованием оценочной обратной связи от системы автоматизированной оценки Criterion и проверить эффективность данной методики в ходе экспериментального обучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Авторская методика использования системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей

написанию эссе на иностранном языке прошла апробацию в ходе опытно-экспериментального обучения во втором семестре 2023 г. Участниками исследования выступили студенты 2 курса специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» (контрольная группа (КГ) = 25; экспериментальная группа (ЭГ) = 25). Участники КГ обучались по традиционной методике обучения написанию эссе, а участники ЭГ – по авторской методике, включающей внеаудиторное взаимодействие студентов с системой автоматизированной оценки Criterion. При работе использовалась платная версия платформы. В качестве средств обучения студенты КГ и ЭГ использовали учебник по английскому языку: Evans V., Edwards L. Upstream (Advanced C1). Newbury: Express Publishing, 2014.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Инструмент ИИ Criterion является одной из современных систем автоматизированной оценки творческих письменных работ обучающихся. Данная система является разработкой коммерческой корпорации “Education Testing Service” (ETS) (США) и в настоящее время используется этой организацией по проведению стандартизированных тестов, включая тест по английскому языку как иностранному (TOEFL), для проверки письменных заданий теста (Test of Written English). При оценке письменных работ система Criterion использует следующие пять критериев: а) грамматика; б) лексика и словоупотребление; в) стиль; г) организационная структура; д) содержание работы.

Ключевым моментом при разработке методики обучения студентов написанию эссе на иностранном языке на основе инструмента ИИ выступает определение этапов обучения. В табл. 1 представлен обзор исследований, в которых выделены этапы обучения учащихся и студентов написанию творческих работ (эссе) на иностранном языке с использованием оценочной обратной связи от разных инстру-

Таблица 1

Обзор исследований, посвященных разработке этапов обучения учащихся и студентов написанию творческих работ (эссе) на иностранном языке с использованием оценочной обратной связи от инструментов искусственного интеллекта

Table 1

Review of research on the stages development of teaching students and students to write creative works (essays) in a foreign language using evaluative feedback from artificial intelligence tools

Авторы	Инструмент искусственного интеллекта	Этапы обучения
Т.Ю. Тормышова, Т.Ю. Рязанцева, Н.И. Суханова [16]	Criterion	– «подготовительный; – написание студентами черновой версии эссе; – получение оценочной обратной связи от системы Criterion; – изучение студентами оценочной обратной связи от системы Criterion и доработка эссе; – обсуждение в классе результатов работы с системой Criterion; – рефлексия студентов работы с системой Criterion; – проверка эссе студентов преподавателем» [16, с. 104-105]
П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [12]	Нейросеть ChatGPT	– «подготовка текста эссе; – целеполагание; – знакомство с ИИ-инструментом; – обсуждение правил соблюдения авторской этики; – взаимодействие с ИИ-инструментом с целью получения оценочной обратной связи; – доработка эссе; – работа в малых группах в классе; – оценка эссе преподавателем» [12, с. 124]

ментов ИИ. Отметим, что работ, в которых описаны отдельно выделенные этапы методики обучения, было выявлено лишь две. Обе из них датированы 2024 годом. Это объясняется началом на современном этапе интереса исследователей к использованию инструментов ИИ в обучении иностранным языкам.

Анализ приведенных алгоритмов обучения позволяет сделать определенные выводы относительно обозначения этапов обучения студентов написанию эссе на иностранном языке на основе использования оценочной обратной связи от инструмента ИИ.

1. Все авторы работ утверждают, что иноязычная практика обучающихся с инструментом ИИ с целью получения обратной связи должна обязательно встраиваться в традиционную методику обучения. При этом результаты этой практики в виде распечаток скрипта учебного взаимодействия должны использоваться в аудиторной учебной работе студентами. Это повысит ответственность

обучающихся за процесс и результат учебной практики с инструментом ИИ.

2. Все авторы отмечают, что взаимодействие с инструментом ИИ с целью получения оценочной обратной связи начинается после того, как в рамках традиционной методики обучения письменной речи на изучаемом языке студенты овладели организационной структурой работы. В этом случае будет реализовываться парадигма триады «обучающийся – искусственный интеллект – педагог» [2].

3. Учитывая один из рисков использования инструментов ИИ в обучении – распространение среди обучающихся плагиата материалов генеративного искусственного интеллекта, – многие авторы рекомендуют включить в методики обучения этап, посвященный обсуждению с обучающимися правил соблюдения авторской этики [17].

4. Учебная практика обучающихся с инструментом ИИ должна происходить во

внеаудиторное время. При этом в рамках обозначенного периода обучающиеся сами принимают решение относительно времени и скорости выполнения учебных заданий, связанных с их взаимодействием с инструментом ИИ.

5. Преподаватель выступает основным организатором учебного процесса, создающим условия для дополнительной языковой практики студентов с инструментом ИИ. На заключительном этапе обучения преподаватель может выборочно проверить финальные версии творческих письменных работ обучающихся.

6. С целью повышения эффективности учебного взаимодействия студентов с инструментом ИИ преподаватель предлагает обучающимся готовые формулировки промптов (запросов) инструменту ИИ. Также преподаватель заранее определяет критерии оценки письменных работ студентов.

Принимая во внимание ключевые моменты организации проектной работы студентов по написанию творческих работ на иностранном языке на основе получения оценочной обратной связи от инструмента ИИ, мы выделяем следующие этапы методики использования системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке.

Этап 1. Обучение студентов структуре конкретного вида эссе. Данный этап является продолжительным по времени и включает большую предварительную работу по обучению студентов написанию эссе на иностранном языке. После того, как студенты сформируют осведомленность в вопросах структуры эссе и особенностей написания структурных компонентов, они смогут перейти ко второму этапу обучения.

Этап 2. Погружение студентов в проектную деятельность с использованием инструмента ИИ для получения оценочной обратной связи относительно черновой версии эссе. Преподаватель объясняет студентам цель учебной практики с инструментом ИИ, этапы обучения, ожидаемый результат на каждом

из этапов. Студенты знакомятся с критериями оценки эссе.

Этап 3. Преподаватель обсуждает со студентами принципы соблюдения правил авторской этики при взаимодействии с инструментами генеративного ИИ, объясняет, какую обратную связь и для каких целей можно использовать при работе с инструментом ИИ.

Этап 4. Студенты знакомятся с платформой автоматизированной оценки творческих письменных работ Criterion. Преподаватель показывает, как загружаются на платформе эссе, предлагает готовый вариант промпта с установленными критериями оценки.

Этап 5. Студенты самостоятельно работают над черновыми версиями эссе на заданные темы.

Этап 6. Студенты загружают черновые версии эссе на платформу Criterion и получают оценочную обратную связь в виде оценки эссе по установленным критериям и рекомендациям Criterion по доработке эссе.

Этап 7. Студенты изучают обратную связь от платформы Criterion и осознанно вносят изменения и дополнения в свои работы.

Этап 8. Студенты повторно загружают на платформу Criterion доработанные версии эссе. Следует отметить, что студенты могут загружать на платформу Criterion эссе с целью получения рекомендаций по доработке эссе многократно. Мы целенаправленно не ограничиваем обучающихся в количестве запросов к инструменту ИИ. Главное, чтобы на основе получения обратной связи от Criterion студенты реально могли доработать свои эссе и улучшить их качество.

Этап 9. Студенты в аудитории, работая в малых группах, показывают друг другу черновую и финальную версии эссе, а также обсуждают, какие рекомендации системы Criterion они использовали при доработке эссе и почему.

Этап 10. Преподаватель выборочно или у всей группы оценивает финальные версии эссе.

Опытно-экспериментальное обучение проходило в три этапа. На констатирующем

этапе участникам КГ и ЭГ было дано задание написать в аудитории эссе по теме. Оценка эссе проводилась по четырем критериям: а) лексическая сторона письменной речи; б) грамматическая сторона письменной речи; в) организационная структура работы; г) содержание работы. На формирующем этапе студенты КГ и ЭГ обучались написанию эссе. Предметно-тематическое содержание обучения представлено в табл. 2. Участники КГ обучались по традиционной методике, включающей аудиторную и внеаудиторную работу без взаимодействия с какими-либо инструментами ИИ. Студенты ЭГ обучались по инновационной методике, включающей внеаудиторную индивидуальную практику обучающихся с системой автоматизированной оценки Criterion при подготовке черновой версии эссе. На формирующем этапе студентам КГ и ЭГ было дано задание, подобное заданию на констатирующем этапе – написать эссе по теме.

Результаты контрольного и экспериментального срезов в двух группах обучающихся

были обработаны с помощью ПО SPSS Statistics. Методом статистического анализа выступал *t*-критерий Стьюдента, позволяющий выявить наличие или отсутствие статистической значимости в различиях между двумя выборками (в КГ и ЭГ до, после эксперимента и между собой до и после эксперимента). Результаты статистического анализа данных изложены в табл. 3–5.

Материалы табл. 3 подтверждают, что непосредственно до начала участия студентов КГ и ЭГ в опытно-экспериментальной работе их уровень владения иностранным языком в отношении способности написания эссе был равным. Анализ данных не выявил статистической значимости в различиях между группами. По всем контролируемым в рамках исследования аспектам $p > 0,05$.

В ходе обучения длительностью в один академический семестр студенты обеих групп, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, смогли улучшить свои показатели по четырем контролируемым в ходе исследования аспектам (табл. 4).

Таблица 2

Тематическое содержание обучения и примерная тематика эссе обучающихся КГ и ЭГ

Table 2

The thematic content of the training and the approximate subject
of the essays of students of CG and EG

Период	Наименование темы	Примеры тем эссе студентов
Сентябрь 2023	Career success	1. "Success usually comes to those who are too busy to be looking for it." (Henry David Thoreau, American poet and philosopher) 2. "You always pass failure on the way to success." (Mickey Rooney, American comedian)
Октябрь 2023	Crime and the Law; Social issues	1. "Crime and bad lives are the measure of a state's failures." (H.G.Well, British novelist) 2. "Kindness and justice are not synonymous. Be kind. And advocate and work for justice. Lives depend on it." (Bernice King, a lawyer, minister)
Ноябрь 2023	Science and technology	1. "If we continue to develop our technology without wisdom or prudence, our servant may prove to be our executioner." (Omar Bradley, U.S. Army General) 2. "Change is not made without inconvenience, even from worse to better." (Richard Hooker, British theologian)
Декабрь 2023	Fit for life	1. "Health is a blessing that money cannot buy." (Izaak Walton, English writer) 2. "If I'd known I was going to live this long, I'd have taken better care of myself." (Eubie Blake, American pianist and composer)

Результаты контрольного среза
The results of the control section

Таблица 3

Table 3

Аспект контроля	КГ Среднее ($\bar{x}$)	ЭГ Среднее ($\bar{x}$)	t-критерий	p-значение
Лексическая сторона письменной речи	4,08	4,04	0,56	0,28*
Грамматическая сторона письменной речи	4,28	4,2	1	0,16*
Организационная структура работы	3,88	3,92	1	0,16*
Содержание работы	4,24	4,16	1,44	0,08*

Примечание: * – $p > 0,05$.

Сопоставление результатов контрольного и экспериментального срезов в каждой из групп
The results comparison of the control and experimental sections in each of the groups

Таблица 4

Table 4

Аспект контроля	КГ		ЭГ	
	t-критерий	p-значение	t-критерий	p-значение
Лексическая сторона письменной речи	2,14	0,02**	2,58	0,008**
Грамматическая сторона письменной речи	1,14	0,13*	3,36	0,001**
Организационная структура работы	3,67	0,0005**	4,54	0,0001**
Содержание работы	3,36	0,001**	5,42	0,0001**

Примечание: * – $p > 0,05$; ** – $p \leq 0,05$.

Результаты экспериментального среза
The results of the experimental section

Таблица 5

Table 5

Аспект контроля	КГ Среднее ($\bar{x}$)	ЭГ Среднее ($\bar{x}$)	t-критерий	p-значение
Лексическая сторона письменной речи	4,24	4,32	1,44	0,08*
Грамматическая сторона письменной речи	4,4	4,52	1,36	0,09*
Организационная структура работы	4,24	4,6	2,82	0,004**
Содержание работы	4,56	4,84	3,05	0,002**

Примечание: * – $p > 0,05$; ** – $p \leq 0,05$.

Исключение составил лишь один аспект в контрольной группе – грамматическая сторона письменной речи. Подобный прирост показателей в КГ и ЭГ подтверждает эффективность обоих методов обучения написанию эссе на иностранном языке: традиционный без использования инструментов ИИ и инновационный с использованием практики студентов с инструментом ИИ. Отсутствие

прироста по грамматической стороне речи в КГ было неожиданным. Вместе с тем факт отсутствия статистической значимости в различиях между контрольным и экспериментальными срезами в КГ по грамматической стороне речевого высказывания может быть объяснен двумя факторами. Во-первых, опытно-экспериментальная работа проводилась со студентами языковых специально-

стей. Большинство из них к моменту начала участия в обучении уже владели грамматикой английского языка на высоком уровне ($\bar{x} = 4,28$). Этот уровень оказался достаточным для студентов, чтобы успешно выполнять задания по написанию эссе. Во-вторых, использование студентами нового грамматического материала, изучаемого ими в учебном семестре (сослагательное наклонение), при написании эссе не оказалось критическим. Поэтому имеющийся прирост в показателях контрольного и экспериментального срезов в КГ не оказался статистическим значительным.

Данные табл. 5, в которых сопоставляются результаты экспериментального среза в КГ и ЭГ направлены на подтверждение или опровержение рабочей гипотезы исследования. В нашем случае предположение подтвердилось лишь частично. Результаты обработки данных показали, что использование инновационной методики обучения студентов написанию эссе на иностранном языке на основе практики студентов с системой Criterion способствует значительно лучшему овладению обучающимися организационной структурой работы ($t = 2,82$ при $p = 0,004$), содержательной стороной эссе ($t = 3,05$ при $p = 0,002$) по сравнению с традиционной методикой. Обратная связь и рекомендации по доработке эссе по данным двум аспектам от системы Criterion позволили участникам ЭГ получить лучшие по сравнению с участниками КГ результаты.

Отсутствие статистической значимости в различиях между результатами экспериментального среза в обеих группах по лексической ($t = 1,44$ при $p = 0,08$) и грамматической ($t = 1,36$ при $p = 0,09$) сторонам письменной речи свидетельствует о том, что на этапе обучения, когда студенты владеют иностранным языком на достаточно высоком уровне, они могут вполне обходиться имеющимися языковыми средствами для решения учебных задач. Эти результаты соотносятся с результатами, полученными многими учеными в ходе эмпирических исследований. В частно-

сти, Д.В. Кретов [18], П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [12] в ходе проведенных методических экспериментов приходили к выводу о том, что на уровне владения языком В2 и С1 не все речевые умения и аспекты иностранного языка развиты у обучающихся на одинаковом уровне. В этой связи, наблюдая прирост по одним контролируемым в ходе опытно-экспериментальной работы аспектам, можно не наблюдать прироста по лексико-грамматической стороне иноязычной речи. Дополнительным фактором, объясняющим отсутствие прироста по лексико-грамматическому аспекту, как утверждают П.В. Сысоев и Е.М. Филатов, может выступать отсутствие преемственности в формировании лексических и некоторых грамматических навыков при относительной универсальности речевых умений [12]. Изученная и закреплённая лексика в ходе одного тематического модуля может совершенно не иметь никакой связи с лексикой другого тематического модуля курса. Также разное грамматическое содержание имеет разную частоту использования (простые времена используются чаще, чем сослагательное наклонение и т. п.).

ВЫВОДЫ

В ходе опытно-экспериментальной проверки были выявлены лингводидактические способности системы автоматизированной проверки творческих работ на иностранном языке обучающихся Criterion. Благодаря возможности предоставлять пользователям оценочную обратную связь в виде комментариев по содержанию и структуре работы, а также рекомендаций по ее доработке, система доказала свою эффективность в развитии у студентов умений структурно организовывать текст эссе и улучшать содержание работы. Вместе с тем опытно-экспериментальная проверка не показала преимуществ авторской методики над традиционной методикой обучения написанию эссе в аспектах лексической и грамматической сторон письменной речи.

Список источников

1. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
2. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzhhw>
3. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
4. Перминова Г.В. Использование чат-бота ChatGPT в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному // Иностранные языки в школе. 2023. № 8. С. 46-54. <https://elibrary.ru/rkuvac>
5. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46-59. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://elibrary.ru/moyjhp>
6. Харламенко И.В. Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 55-59. <https://elibrary.ru/lebneu>
7. Perdana I., Farida M. Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures. 2019. Vol. 2. № 2. P. 67-76. <http://dx.doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
8. Dembsey J.M. Closing the Grammarly Gaps: A Study of Claims and Feedback from an Online Grammar Program // The Writing Center Journal. 2017. Vol. 36. № 1. P. 63-100. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1815>
9. Jayavalan K., Razali A.B. Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing // International Research Journal of Education and Sciences. 2018. Vol. 2. № 1. P. 1-6.
10. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: A comparison study // European Journal of English Language Teaching. 2019. Vol. 5. № 1. P. 146-162. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
11. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
12. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
13. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242-261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>
14. Wang J., Brown M.S. Automated Essay Scoring Versus Human Scoring: A Comparative Study // Journal of Technology, Learning, and Assessment. 2007. Vol. 6. № 2. P. 1-29.
15. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // Education and Information Technologies. 2023. P. 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
16. Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 99-108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>, <https://elibrary.ru/pdgnzr>
17. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31-53. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>

18. Кретов Д.В. Методика обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2023. 26 с.
19. Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2023. 25 с.

References

1. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
2. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfmzhw>
3. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
4. Perminova G.V. (2023). Using chatbot ChatGPT in the process of teaching German as a second foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 8, pp. 46-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rkuvac>
5. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Chatbots in foreign language teaching: current issues and prospects for forthcoming research. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 46-59. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://elibrary.ru/moyjhp>
6. Kharlamenko I.V. (2023). Chatbots in teaching English. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 55-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lebneu>
7. Perdana I., Farida M. (2019). Online grammar checkers and their use for EFL writing. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*, vol. 2, no. 2, pp. 67-76. <http://dx.doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
8. Dembsy J.M. (2017). Closing the grammarly gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program. *The Writing Center Journal*, vol. 36, no. 1, pp. 63-100. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1815>
9. Jayavalan K., Razali A.B. (2018). Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing. *International Research Journal of Education and Sciences*, vol. 2, no. 1, pp. 1-6.
10. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. (2019). Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study. *European Journal of English Language Teaching*, vol. 5, no. 1, pp. 146-162. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
11. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
12. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 115-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
13. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024). Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informatsionnykh tekhnologii k iskusstvennomu intellektu [Feedback in foreign language teaching: from information technology to artificial intelligence]. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 65, pp. 242-261. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>

14. Wang J., Brown M.S. (2007). Automated essay scoring versus human scoring: a comparative study. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, vol. 6, no. 2, pp. 1-29.
15. Guo K., Wang D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, pp. 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
16. Tormyshova T.Yu., Ryazantseva T.Yu., Sukhanova N.I. (2024). Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with the Criterion automated assessment system. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 99-108. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>, <https://elibrary.ru/pdgnzr>
17. Sysoyev P.V. (2024). Ethics and AI-plagiarism in an academic environment: students' understanding of compliance with author's ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 2, pp. 31-53. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>
18. Kretov D.V. (2023). *Metodika obucheniya studentov yazykovykh spetsial'nostei inoyazychnomu pis'mennomu rechevomu vyskazyvaniyu na osnove metoda vzaimnoi otsenki (angliiskii yazyk, yazykovoi vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Methodology of Teaching Students of Language Specialties to a Foreign Language Written Speech Utterance Based on the Method of Mutual Assessment (English, Language University). PhD (Education) diss. abstr.]. Moscow, 26 p. (In Russ.)
19. Khmarenko N.I. (2023). *Obuchenie studentov inoyazychnoi pis'mennoi rechi na osnove pedagogicheskoi tekhnologii «Obuchenie v sotrudnichestve» s ispol'zovaniem IKT (angliiskii yazyk, yazykovoi vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Students Foreign Language Writing on the Basis of Pedagogical Technology "Learning in Cooperation" Using ICT (English, Language University). PhD (Education) diss. abstr.]. Tambov, 25 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Прибыткова Анна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2561-6656>
anechka86@mail.ru

Тормышова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0005-2435-7359>
tatyanalip@list.ru

Хаустов Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-6947-4397>
o.khaustov@mail.ru

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

Поступила в редакцию 30.03.2024
Одобрена после рецензирования 15.04.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the authors

Anna A. Pribytkova, PhD (Education), Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyanshansky University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2561-6656>
anechka86@mail.ru

Tatyana Yu. Tormyshova, PhD (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0005-2435-7359>
tatyanalip@list.ru

Oleg N. Khaustov, PhD (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0002-6947-4397>
o.khaustov@mail.ru

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

Received 30.03.2024
Approved 15.04.2024
Accepted 17.04.2024

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402>



Содержание обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в ходе интегрированного курса

Максим Владимирович ГАВРИЛОВ 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
maximgavrilov2010@yandex.ru

Актуальность. Интегрированный подход (предметно-языковое интегрированное обучение) создает методические условия для формирования у студентов неязыковых направлений подготовки в рамках интегрированного курса одновременно двух типов компетенций: иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций. Содержание обучения иноязычной устной и письменной речи студентов-юристов традиционно ориентировано на российское законодательство. Вместе с тем выпускники государственно-правового профиля в ходе своей профессиональной деятельности встречаются с необходимостью составления международных правовых документов. Однако отбор содержания обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в ходе интегрированного курса по профессиональному иностранному языку не выступал предметом отдельного исследования. В этой связи цель исследования – осуществить отбор содержания обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе изучения и обобщения материалов методических трудов по использованию иностранного языка для специальных целей и предметно-языкового интегрированного обучения в обучении студентов направления подготовки «Юриспруденция», опубликованных в научных журналах перечня ВАК РФ (К1, К2), а также других научных источников: монографий и учебных пособий по юридическому английскому языку.

Результаты исследования. Разработано содержание обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов, включающего: а) претензии и жалобы в международные организации; б) двусторонние соглашения между двумя государствами; в) соглашения о сотрудничестве между государственным органом РФ и государственным органом иностранного государства; г) исковые заявления, претензии и ходатайства при защите интересов организации (или публичных образований) в зарубежных судах; д) соглашения о сотрудничестве между отечественным и иностранным юридическими лицами; е) договоры купли-продажи, аренды с нерезидентами иностранных государств; ж) импортные контракты.

Выводы. Актуальность исследования состоит в отборе содержания обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебных программ и учебных материалов интегрированного курса для студентов-юристов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, интегрированное предметно-языковое обучение, правовые документы

Для цитирования: Гаврилов М.В. Содержание обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в ходе интегрированного курса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 390-402.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402>

The content of teaching law students to compile international legal documents during the integrated course

Maxim V. GAVRILOV 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
maximgavrilov2010@yandex.ru

Importance. The integrated approach (subject-language integrated learning) creates methodological conditions for the formation of students in non-linguistic areas of training within the framework of an integrated course of two types of competencies simultaneously: foreign language communicative competence and professional competencies. The content of teaching foreign-language oral and written speech to law students is traditionally focused on Russian legislation. At the same time, graduates of the state legal profile in the course of their professional activities face the need to compile international legal documents. However, the selection of the content of teaching law students to compile international legal documents during the integrated course in a professional foreign language is not the subject of a separate study. In this regard, the purpose of the study is to select the content of teaching law students to compile international legal documents.

Research Methods. The research is conducted on the basis of studying and summarizing materials of methodological works on the use of a foreign language for special purposes and subject-language integrated learning in teaching students of the field of Law, published in scientific journals of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation's list (K1, K2), as well as other scientific sources: monographs and textbooks on legal English.

Results and Discussion. The content of teaching law students to compile international legal documents has been developed, including: a) claims and complaints to international organizations; b) bilateral agreements between two states; c) cooperation agreements between a state body of the Russian Federation and a state body of a foreign state; d) statements of claim, claims and petitions in protecting the interests of an organization (or public legal entities) in foreign courts; e) agreements on cooperation between domestic and foreign legal entities; f) purchase and sale and lease agreements with non-residents of foreign countries; g) import contracts.

Conclusions. The relevance of the research lies in the content selection of teaching law students to compile international legal documents. The results obtained can be used in the development of curricula and educational materials for an integrated course for law students.

Keywords: foreign language communicative competence, professional competence, integrated subject-language training, legal documents

For citation: Gavrilov, M.V. (2024). The content of teaching law students to compile international legal documents during the integrated course. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 390-402. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Первостепенной целью обучения иностранному языку на юридических направлениях подготовки является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Она является многоаспектным феноменом, компонентный состав которого может претерпевать изменения в зависимости от требований к профессиональной подготовке специалиста определенной сферы. Все же у разных направлений подготовки прослеживается некая общность номенклатур знаний и умений/навыков, обусловленная существованием базиса иноязычной коммуникативной компетенции, на которую в свою очередь накладываются специфичные для конкретной профессии коммуникативные умения.

Концепт коммуникативной компетенции зародился в результате начатой американским социолингвистом Д. Хаймсом дискуссии о точности теорий Н. Хомского касательно природы порождения речи, которые последний изложил в своей работе «Аспекты теории синтаксиса» [1]. Н. Хомский ввел дихотомию – языковая компетенция и речевая деятельность. Она переносит предложенное Ф. Де Соссюром деление на язык и речь в рамки психолингвистики [2], описывая внутренние когнитивные процессы языковой коммуникации. Согласно теории Н. Хомского, носитель языка обладает абстрактной языковой компетенцией, являющейся следствием функционирования внутреннего механизма усвоения языка. Механизм определяет границы допустимых грамматических конструкций при рекомбинировании ранее услышанного языкового материала. При этом Н. Хомский обобщает все эти процессы, противопоставляя их речевой деятельности. Дж. Лайонс, указывая на недостатки этой теории, выделил, что из-за проведения такого четкого ограничения Н. Хомский упускает множество факторов, влияющих на формирование и развитие языковой компетенции [3, р. 568].

Д. Хаймс указал на непропорциональность языковой компетенции и речевой деятельности в психолингвистической теории Н. Хомского [4]. В частности, он обратил внимание на взаимосвязь языковой компетенции и контекста коммуникации во втором типе языковой относительности. В таком типе речевая деятельность определяется не только потенциальной языковой компетенцией говорящего, но и социокультурными условиями коммуникации. Второй тип языковой относительности проявляется в диалектах, а также в профессиональных подязыках.

Развивая идею социальной обусловленности речевой деятельности, канадские ученые М. Каналь и М. Суэйн в 1980 г. предложили модель иноязычной коммуникативной компетенции, состоящую из трех компонентов [5]. Первый компонент – грамматический – пересекается с понятием языковой компетенции Н. Хомского. В него входят паттерны построения речевых высказываний, состоящие из лексических единиц, грамматических правил и норм произношения. Грамматический компонент – это все то, чем ребенок неосознанно овладевает, пользуясь механизмом усвоения языка, согласно Н. Хомскому. Второй компонент – социолингвистический. Он состоит из знаний об языковой вариативности в различных контекстах общения и из знаний о культуре страны изучаемого языка, необходимых для полноценной коммуникации. Социолингвистический компонент реализует социолингвистическую зависимость компетенции и контекста, описанную Д. Хаймсом. Третий компонент – стратегический. Данный компонент коммуникативной компетенции отражает процессуальную сторону коммуникации в условиях недостаточной сформированности языковых и речевых навыков и включает в себя навыки преодоления языковых лагун с помощью компенсаторных стратегий.

В 1983 г. М. Каналь переосмыслил коммуникативную компетенцию, добавив четвертый компонент – дискурсивный [6]. В него входят умения создания и понимания ко-

герентных текстов путем соединения его отдельных коммуникативных элементов.

В 1986 г., обратив внимание на высокую степень обобщенности компонентов структуры коммуникативной компетенции, Дж.А. ван Эка предложил более детальную систему, состоящую из шести элементов: лингвистическая компетенция – функционально совпадает с грамматической М. Каналя; социолингвистическая компетенция – способность адаптации регистра коммуникации в зависимости от социального контекста; социальная компетенция – способность корректного распределения коммуникативных ролей в контексте общения; социокультурная компетенция – знания о культуре страны изучаемого языка; дискурсивная – способность создавать и воспринимать когезию и когерентность письменной и устной речи; стратегическая – способность использования компенсаторных стратегий для ликвидации коммуникативных лакун [7].

Отечественная методика обучения иностранным языкам адаптировала систему Дж.А. ван Эка, лишь немного изменив ее. И.Л. Бим (2001) ввела новый компонент – учебно-познавательный. Данный компонент содержит навыки организации самообразования и автономного корректирования своей образовательной траектории. Реализация учебно-познавательного компонента подразумевает, что обучение иностранному языку также имеет в качестве задачи предоставление обучающемуся инструментария самообучения различного предметного содержания.

Представленный состав коммуникативной компетенции является собирательным, применимым в равной степени в контексте разных методических условий. Однако обучение профессиональному иностранному языку любой специальности требует соблюдения конкретных специфических условий, поскольку каждое направление подготовки предоставляет свой перечень профессиональных коммуникативных задач. Поэтому термин «профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция» требует переосмысления.

Представленные в рассмотренной модели компоненты актуализируются при обучении профессиональному языку. Но из-за наличия предопределенного предметного содержания и некоторых свойственных для профессии специфических способов коммуникации каждый компонент может быть более точно конкретизирован, поскольку профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция оперирует не общими навыками коммуникации специалиста, а навыками профессиональной коммуникации при решении профильных задач.

В методике преподавания иностранных языков под *иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией* зачастую подразумевается двухкомпонентный конструкт, объединяющий традиционное понимание иноязычной коммуникативной компетенции и специфическую предметную компетенцию. Эти компоненты взаимопроницаемы: лингвистическая, социальная, социокультурная и социолингвистическая субкомпетенции Дж.А. ван Эка испытывают прямое влияние предметного содержания специальности, и их составляющие определяются именно через него, в то время как специфическое предметное содержание актуализируется в межкультурном общении через иноязычную коммуникативную компетенцию. Такое отношение компонентов подчеркивается в определении Э.Г. Крылова: «профессиональная коммуникативная компетенция – это особое качество личности, в котором интегрируются знания профессионального характера с коммуникативными компетенциями родного и иностранного языка» [8, с. 19]. Ю.В. Токмакова, развивая данную концепцию, отметила функциональность иноязычной профессиональной компетенции, охарактеризовав ее не только как средство общения, но и как «средство познания и средство решения профессиональных задач» [9, с. 113]. Таким образом, *профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция – это многокомпонентная лингвометодическая категория, отражающая способность и готовность специалиста к коммуникации*

на иностранном языке в качестве средства достижения профессиональных целей.

Содержание обучения профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов не раз обсуждалось в работах многих отечественных исследователей [10–13]. Однако содержание обучения письменной речи студентов данного направления подготовки, отражающее специфику их будущей профессиональной работы, выступало предметом исследования лишь в нескольких исследованиях. В частности, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [12; 13] осуществляли отбор содержания обучения профессиональной письменной речи студентов-юристов в соответствии с профилем обучения. При этом ориентация содержания обучения была сделана на российское законодательство. Вместе с тем в своей профессиональной деятельности выпускники государственно-правового профиля обучения нередко сталкиваются с необходимостью составлять международные юридические документы на иностранном языке. Цель исследования – определить содержание обучения составлению международных правовых документов студентов-юристов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование было проведено на основе изучения и обобщения материалов методических трудов по использованию иностранного языка для специальных целей и предметно-языкового интегрированного обучения в обучении студентов направления подготовки «Юриспруденция», опубликованных в научных журналах перечня ВАК РФ (K1, K2), а также других научных источников: монографий и учебных пособий по юридическому английскому языку.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обзор литературы. Содержание обучения профессиональному иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки находится в прямой зависимости от

выбранного методического подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения. В своем обзоре методических исследований, посвященных генезису методических подходов к обучению иностранному языку для решения профессиональных задач, П.В. Сысоев выделил три подхода: иностранный для специальных целей (Language (English) for Specific Purposes), предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning) и преподавание на иностранном языке (English as a Medium of Instruction) [14]. Подходы взаимосвязаны и представляют собой единый методический континуум, в котором по степени сложности решения методических задач один подход плавно переходит в другой. Соответственно, чем выше уровень иноязычной коммуникативной компетенции, тем меньше необходимость адаптации содержания.

При низком уровне владения иностранным языком обучающийся не может взаимодействовать с аутентичными текстами, недостаточно развитые языковые навыки будут препятствовать пониманию и продукции речи. Поэтому на низких уровнях иноязычной коммуникативной компетентности применяется иностранный язык для специальных целей. В рамках этого подхода студент обучается разновидности языка, используемой в определенной профессиональной сфере. При этом учебные тексты подвергаются сильной адаптации или же вовсе создаются искусственно для более удобной демонстрации профильного языкового материала ради развития профессиональной иноязычной лингвистической субкомпетенции. Если обучающийся обладает средним уровнем (B1-B2) иноязычной коммуникативной компетенции, при котором он способен понимать основную идею аутентичного текста, то уместным будет применение предметно-языкового интегрированного обучения. В нем изучение языка сопряжено с изучением предметного материала, поэтому акцент будет приходиться сразу на иноязычные речевые навыки и на предметные знания, тем самым более полно

реализуя связи между компонентами профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. При высокоразвитой коммуникативной компетенции необходимость в адаптации текстов отсутствует, обучающийся не встречает каких-либо лингвистических препятствий к пониманию текста, соответственно, изучение текста приносит лишь предметные знания. В таком случае применяется методический подход «Иностранный язык как средство обучения» (Language as a Medium of Instruction). Он мало связан с лингводидактикой, поскольку не располагает способами нацеленного развития коммуникативных субкомпетенций, но располагает способами развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции является постепенным процессом, этапы которого ввиду многообразия субкомпетенций сложно четко разделить на практике. Возможно существование промежуточных ступеней, поэтому представленный континуум является градацией, в которой элементы одного подхода могут быть использованы в рамках другого в зависимости от условий обучения. «Иностранный язык как средство обучения» относится, скорее, к методике преподавания профильных дисциплин, в то время как «Иностранный язык для специальных целей» и «Предметно-языковое интегрированное обучение» – к методике преподавания иностранных языков и культур. Закономерно, что для преподавания профильного иностранного языка зачастую применяются именно последние два подхода.

Иностранный язык для специальных целей. Согласно изначальному данному Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом определению концепции, «Иностранный язык для специальных целей» направлен на создание лингвометодической системы, в которой акцентируются лексико-грамматические навыки при взаимодействии с письменными текстами профессиональной направленности [15]. Преобладающими речевыми навыками в таком случае являются чтение и письмо, с их

помощью студенты знакомятся с профессиональным языком и культурой. Со временем этот подход развивался, отходя от своего изначального определения, в результате чего появились авторские методики его реализации, которые в контексте современной лингводидактики размыывают границы между иностранным языком для специальных целей и предметно-языковым интегрированным обучением. Так, в работах О.Г. Полякова [16] и Т.С. Серовой [17] представлены модели обучения иностранному языку для специальных целей, в рамках которых у студентов неязыковых специальностей развиваются иноязычные речевые умения говорения и слушания. Это вполне оправдано, учитывая, что по поступлении в высшие учебные заведения первокурсники предположительно имеют уровень иноязычной компетенции «B1», на котором необходимо продолжать развивать устные речевые умения. Тем не менее, несмотря на возможное присутствие речевых заданий, первостепенной задачей дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» является развитие профильной лингвистической субкомпетенции, заключающейся в овладении студентами профессиональной лексикой.

На первых ступенях профессионального языкового образования этот методический подход критически важен не только ввиду своего общего лингводидактического потенциала, но и ввиду его влияния на ценностно-мотивационной компонент личности будущих специалистов. Как отмечали Ю.Н. Храмова и Р.Д. Хайруллин, предоставление тематически связанного с юридической специальностью лексико-грамматического материала способно скорректировать ценностные ориентации студентов касательно такой непрофильной дисциплины, как иностранный язык [18]. Демонстрация значимости иноязычной коммуникативной компетенции в глобальном юридическом дискурсе позволяет внести навыки общения на иностранном языке в создаваемый студентом оценочный перечень компетенций, необходимый для успешной профессиональной деятельности.

Благодаря этому данный подход может быть потенциально более тепло принят обучающимися, как показывают результаты опроса студентов-юристов, представленные в работе Б. и Г. Джафери [19].

Языковые упражнения в рамках курса иностранного языка для специальных целей необходимы для системного усвоения отдельных формальных элементов профессионального варианта иностранного языка. Их усвоение в том числе опирается на фоновые профильные знания учащихся на родном языке, поскольку содержание иностранного для специальных целей обладает уникальной социокультурной составляющей, которой обучать с нуля совместно с иностранным языком очень трудозатратно. Поэтому обучение элементам во многом полагается на наличие предшествующих знаний, которые будут использоваться при сопоставительном анализе языковых средств выражения в родном и иностранном профессиональных дискурсах.

Профильные знания способствуют формированию базовых языковых знаний, тем самым предоставляя основу для культивирования первичных умений. Первичные языковые умения включают в себя способность и готовность пользоваться отдельными языковыми элементами для построения прескриптивно верных структур отдельной подсистемы языка. То есть первичные языковые умения можно разделить в соответствии с составляющими: фонетикой, лексикой и грамматикой (морфологией и синтаксисом). Упражнения на формирование первичных умений нацелены на контроль языковых навыков: артикуляции, использования вокабуляра, использования словоформ и построения фраз и предложений.

Сформированные первичные языковые навыки служат основой для вторичных умений: способности и готовности создавать языковой материал. То есть вторичные умения подразумевают комбинацию всех первичных для производства речевых конструкций (которые, однако, не синонимичны речи). В обучении иностранному для специ-

альных целей важны два порога: первый порог – автоматизация первичных умений; второй – формирование речевых навыков. Автоматизация первичных умений происходит в рамках системы языковых упражнений, в то время как формирование и закрепление речевых навыков сигнализируют о необходимости к переходу к другой модели обучения, в которой преобладают условно-речевые и речевые задания, то есть к предметно-языковому интегрированному обучению.

Формирование вторичных речевых умений не всегда удастся проконтролировать должным образом, из-за чего в коммуникативной компетенции обучающихся возможно появление артефактов: неправильных языковых навыков, которые уже были автоматизированы. По этой причине востребованность иностранного языка для специальных целей присутствует и на средних уровнях развития коммуникативной компетенции, поскольку с ее помощью преподавателю удастся предупредить фоссилизацию языковых навыков и скорректировать ранее сформированные первичные умения.

Предметно-языковое интегрированное обучение. Первостепенной целью предметно-языкового интегрированного образования является достижение умения реализации профессиональной деятельности на иностранном языке. Промежуточные задачи будут неизменно варьироваться в зависимости от конкретной профессиональной сферы, поскольку каждая сфера вводит собственную специфику языка, включающую в себя не только особенный вокабуляр, но также преобладающие способы общения (деловая переписка, интервьюирование, участие в конференциях и т. д.) и коммуникативные паттерны (социальные роли, особый этикет и т. д.).

Высокая вариативность способов применения предметно-языкового интегрированного обучения обусловлена колоссальным количеством факторов ввиду разнообразия профессиональных целей обучения. Профессиональные цели могут отличаться даже в рамках одного направления подготовки: конкретные ответвления дисциплины, различ-

ные профессиональные задачи (например, составление легального документа или написание научной работы).

Отбор предметно-тематического содержания, в отличие от иностранного языка для специальных целей, выполняет интегративную роль при составлении курса. При иностранном языке для специальных целей содержание обучения носит репрезентативную функцию – контент предоставляется, чтобы продемонстрировать определенные языковые явления. Отбор используемых текстов базируется на их языковых характеристиках и соотношении оных с аспектами профессиональной иноязычной компетенции. При предметно-языковом интегрированном обучении содержание является способом реализации профессиональной контекстности коммуникативной деятельности. С помощью этой контекстности создаются условия для приобретения новых теоретических знаний и практических навыков профессиональной направленности. Привнесение квази-профессиональной деятельности в языковое образование позволяет реализовывать формы активного обучения, столь необходимые для развития речевых умений. Постепенное повышение сатурации учебного процесса профессиональной деятельностью является способом преодоления языкового барьера, поскольку спроектированный таким образом

учебный процесс имплицативно задействует профессиональные языковые аспекты фонетики, лексики и грамматики. Так, развитие аспектов уходит на второй план, оставляя главное место речевой деятельности. Поскольку профессиональная коммуникативная деятельность, задаваемая контекстностью, требует не столько лингвистической корректности, сколько коммуникативной, профессиональной функциональности.

В соответствии с тремя профилями обучения в рамках российского законодательства В.В. Завьялов и П.В. Сысоев выделили следующее содержание обучения письменной речи студентов-юристов (табл. 1).

Следует отметить, что содержание обучения письменному дискурсу, представленное в табл. 1, опирается на российскую систему права. При изучении иноязычного дискурса обучающийся может встретиться с несоответствиями и лакунами, компенсация которых изначальными знаниями затруднительна. Проблема может касаться не только формальных показателей (различия в соотношении элементов терминологической системы), но и самих правовых концептов. На решении этой проблемы фокусируется внимание в учебном пособии Л.В. Яроцкой и Д.В. Алейниковой «Введение в межкультурное профессиональное общение». В нем особое внимание уделяется концепту

Таблица 1

Содержание обучения письменной речи
студентов-юристов по трем профилям обучения

Table 1

The content of teaching writing to law students in three study profiles

Государственно-правовой профиль	Уголовно-правовой профиль	Гражданско-правовой профиль
– нормотворческие документы (указы, постановления, распоряжения); – отчетная документация функционирования органов государственной власти; – договоры между субъектами власти	– протоколирование правоприменительной деятельности агентов власти; – уведомления, постановления и запросы, связанные с уголовным судопроизводством	– договоры, регулирующие имущественные и неимущественные правоотношения; – разработка трудовых договоров; – исковые заявления в органы власти; – судебный документооборот

Примечание. Составлено на основе [12; 13].

«матрицы восприятия» – когнитивному конструктору специалиста, с помощью которого он может выделять проблемное поле в межкультурной коммуникации и выстраивать в нем конструктивный диалог на основании процессуального сравнения различий юридического дискурса [20, с. 4].

Результаты. В рамках данного исследования предлагаем содержание обучения составлению международных правовых документов студентов-юристов в рамках интегрированного курса. При отборе содержания обучения важно также учитывать специфику обучения по каждому из профилей: а) уголовно-правовому, б) гражданско-правовому; в) государственно-правовому. Отметим, что разделение на профили в рамках одного направления подготовки направлено на определение и одновременно ограничение сферы деятельности выпускников каждого конкретного профиля. В частности, в рамках *уголовно-правового профиля* обучающимся предполагается углубленное изучение уголовного права. Основной акцент в обучении делается на формировании знаний и компетенций в области уголовного процесса, грамотном выполнении обязанностей в сфере борьбы с преступностью, формировании способностей расследовать преступления и представлять стороны обвинения в суде. Выпускники данного направления могут осуществлять профессиональную деятельность в правоохранительных органах (Следственный комитет РФ, Прокуратура РФ, МВД РФ, ФСБ РФ и т. д.), судах, заниматься адвокатской практикой.

Гражданско-правовой профиль предполагает получение углубленных профессиональных юридических знаний блока гражданско-правовых дисциплин, изучающих правовое регулирование частных общественных отношений собственности, договорных отношений, предпринимательских и коммерческих, корпоративных и иных отношений. Выпускники данного направления могут осуществлять профессиональную деятельность в коммерческих и иных организациях (на должностях юриста, юрист-консультанта), нотариатах, судах, заниматься адвокатской практикой.

Государственно-правовой профиль ориентирован на подготовку профессионалов в области правового обеспечения деятельности органов государственной власти и местного самоуправления. Также нередко в рамках данного профиля отдельно готовят юристов-международников (специалистов международного права и по законодательствам иностранных государств). Выпускники данного направления могут осуществлять профессиональную деятельность на государственной или муниципальной службе, судах, заниматься адвокатской практикой.

Выпускники государственно-правового профиля в рамках своей юридической специализации должны уметь составлять и разрабатывать нормативные правовые акты, проводить экспертизы юридических документов, представлять интересы государства, муниципалитета или иного субъекта правоотношений в деловой сфере, судах и т. д., разрабатывать и составлять различные юридические документы в соответствии с профилем подготовки (указы, соглашения, распоряжения, постановления, решения, договоры и т. д.). Отдельного внимания заслуживает процесс подготовки юристов-международников, которые помимо всего вышеперечисленного должны разбираться в международном законодательстве, знать общие положения и специфику законодательства отдельных стран, особенно при разработке и подготовке юридических документов международного характера.

В центре нашего исследования находятся юристы-международники – обучающиеся государственно-правового профиля, которые наряду со спецификой своей профессиональной деятельности должны обладать умениями составлять международные правовые документы. В этой связи содержание обучения письменной речи студентов-юристов данного профиля обучения будет включать развитие умений написания и составления ряда профессиональных документов.

Таблица 2

Содержание обучения юристов-международников
написанию и составлению правовых документов

Table 2

The training content of international lawyers in writing and drafting legal documents

Наименование правового документа	Наименование профильной дисциплины, в рамках которой студентов традиционно обучают составлению документа
Претензии и жалобы в международные организации	Международное право (3–4 семестр)
Двусторонние соглашения между двумя государствами	Международное право (3–4 семестр)
Соглашение о сотрудничестве между государственным органом РФ и государственным органом иностранного государства	Международное право (3–4 семестр)
Исковые заявления, ходатайства, возражения, апелляционные и кассационные жалобы при защите интересов организации (или публичных образований) в зарубежных судах	Гражданский процесс (6 семестр) Предпринимательское право (6 семестр)
Трудовой договор и дополнительные соглашения к трудовым договорам	Трудовое право (6 семестр)
Соглашение о сотрудничестве между отечественным и иностранным юридическими лицами	Гражданское право (4 семестр) Международное частное право (4 семестр)
Договоры купли-продажи, аренды с нерезидентами иностранных государств	Гражданское право (4 семестр) Международное частное право (4 семестр)
Импортные контракты	Гражданское право (4 семестр) Международное частное право (4 семестр)

Очевидно, что такое содержание обучения письменной речи студентов-международников может быть реализовано исключительно в рамках интегрированного подхода (предметно-языковое интегрированное обучение). В ходе интегрированного курса студенты, с одной стороны, овладевают профессиональным иностранным языком, развивая все компоненты профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. С другой стороны, продолжают развивать профессиональные компетенции в рамках профессиональных дисциплин. В табл. 2 представлена матрица умений письменной речи студентов-международников и перечень профессиональных дисциплин, в рамках которых студенты традиционно обучаются составлению данных документов.

Использование предлагаемого содержания обучения письменной речи студентов-международников в рамках интегрированного курса будет направлено, с одной стороны, на формирование компонентов иноязычной

коммуникативной компетенции, а с другой стороны, на дальнейшее формирование профессиональных компетенций, которое традиционно осуществляется в ходе профильных дисциплин.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило определить интегрированный подход (предметно-языковое интегрированное обучение) как наиболее оптимальный методический подход к обучению студентов-юристов, занимающихся вопросами международного права, составлению международных правовых документов. Содержание обучения письменной речи будущих юристов-международников будет включать обучение написанию а) претензий и жалоб в международные организации; б) двусторонних соглашений между двумя государствами; в) соглашений о сотрудничестве между государственным органом РФ и государственным ор-

ганом иностранного государства; г) исковых заявлений, претензий, ходатайства, возражения, апелляционных и кассационных жалоб при защите интересов организации (или публичных образований) в зарубежных судах; д) трудового договора и дополнительного соглашения к трудовым договорам; е) соглашений о сотрудничестве между отече-

ственным и иностранным юридическими лицами; ж) договоров купли-продажи, аренды с нерезидентами иностранных государств; з) импортных контрактов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебных программ и учебных материалов интегрированного курса для студентов-юристов.

Список источников

1. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT. Press, 1965. 251 p. <https://doi.org/10.2307/2218520>
2. De Saussure F. Course in General Linguistics. N. Y.: Columbia University Press, 2011. 264 p.
3. Lyons J. Semantics: in 3 vols. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. Vol. 2. 879 p.
4. Hymes D. Two types of linguistic relativity // Sociolinguistics. The Hague: Mouton, 1966. P. 114-158. <https://doi.org/10.1515/9783110856507-009>
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1 (1). P. 1-48. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
6. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication. L.: Longman, 1983. P. 2-27.
7. Ek van J.A. Objectives for foreign language learning: in 2 vols. Strasbourg: Council of Europe Publ., 1986. Vol. 2. 164 p.
8. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с. <https://elibrary.ru/yjpljl>
9. Томакова Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 107-118. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118>, <https://elibrary.ru/qxtgzk>
10. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
11. Муццинина М.М. О правовой лингвистике в Германии и Австрии // Юрислингвистика. 2004. № 5. С. 18-30. <https://elibrary.ru/vqhdtu>
12. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326. <https://doi.org/10.17223/19996195/41/19>, <https://elibrary.ru/xymcmx>
13. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72. <https://elibrary.ru/vwbuvc>
14. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
15. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: a Learner-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
16. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. 186 с. <https://elibrary.ru/qqoydv>
17. Серова Т.С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе. Пермь: Изд-во Перм. нац. исследов. политехн. ун-та, 2015. 442 с. <https://elibrary.ru/uiiqex>

18. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Английский язык как одно из условий профессиональной подготовки студентов юристов в современном мире // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 300-304. <https://elibrary.ru/wsmddj>
19. Xhaferi B., Xhaferi G. The English language skills in ESP for law course // Revista de lenguas para fines específicos. 2011. Vol. 17. P. 431-448.
20. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Введение в межкультурное профессиональное общение. М.: ООО «Издательство ТРИУМФ», 2019. 88 с. <https://doi.org/10.32986/978-5-93673-246-1-2019-10>, <https://elibrary.ru/dudhdx>

References

1. Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, The MIT. Press, 251 p. <https://doi.org/10.2307/2218520>
2. De Saussure F. (2011). *Course in General Linguistics*. New York, Columbia University Press, 264 p.
3. Lyons J. (1977). *Semantics*: in 3 vols. Cambridge, Cambridge University Press, vol. 2, 879 p.
4. Hymes D. (1966). Two types of linguistic relativity. *Sociolinguistics*. The Hague, Mouton Publ., pp. 114-158. <https://doi.org/10.1515/9783110856507-009>
5. Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, no. 1 (1), pp. 1-48. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
6. Canale M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. London, Longman Publ., pp. 2-27.
7. Ek van J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*: in 2 vols. Strasbourg, Council of Europe Publ., vol. 2, 164 p.
8. Krylov Eh.G. (2016). *Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzovskoy sredy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of Professional Foreign Language Communicative Competence of Students as a Goal of Teaching a Foreign Language at an Agricultural University. Dr. habil. (Education) diss. abstr.]. Ekaterinburg, 52 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yjpljl>
9. Tokmakova Yu.V. (2020). Development of professional foreign language communicative competency of students as a goal of foreign language teaching in an agrarian university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 25, no. 185, pp. 107-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118>, <https://elibrary.ru/qxtgzk>
10. Zav'yalov V.V. (2018). Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of "Jurisprudence" programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
11. Mushchinina M.M. (2004). O pravovoi lingvistike v Germanii i Avstrii [About legal linguistics in Germany and Austria]. *Yurilingvistika = Legal Linguistics*, no. 5, pp. 18-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vqhdtn>
12. Sysoyev P.V., Zav'yalov V.V. (2018). Teaching foreign language written legal discourse to law students. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 41, pp. 308-326. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/41/19>, <https://elibrary.ru/xymcmx>
13. Sysoyev P.V., Zav'yalov V.V. (2019). Features of English language course content selection for law students for development of writing skills. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 62-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vwbuvvc>
14. Sysoyev P.V. (2019). Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 48, pp. 349-371. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
15. Hutchinson T., Waters A. (1987). *English for Specific Purposes: a Learner-Centered Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 183 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
16. Polyakov O.G. (2003). *Angliiskii yazyk dlya spetsial'nykh tselei: teoriya i praktika* [English for Special Purposes: Theory and Practice]. Moscow, NVI-TEZAUROS Publ., 186 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qqoydv>

17. Serova T.S. (2015). *Informatsiya, informirovannost', innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoe o teorii professional'no orientirovannogo chteniya i metodike ego obucheniya v vysshei shkole* [Information, Awareness, Innovation in Education and Science. Favorites about the Theory of Professionally Oriented Reading and the Methodology of its Teaching in Higher Education]. Perm, Perm State National Research Polytechnical University Publ., 442 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uiiqex>
18. Khramova Yu.N., Khairullin R.D. (2022). English as one of the conditions for professional training of law students in the modern world. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], no. 75-4, pp. 300-304. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wsmddj>
19. Xhaferi B., Xhaferi G. (2011). The English language skills in ESP for law course. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, vol. 17, pp. 431-448.
20. Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V. (2019). *Vvedenie v mezhkul'turnoe professional'noe obshchenie* [Introduction to Intercultural Professional Communication]. Moscow, Triumph Publ., 88 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.32986/978-5-93673-246-1-2019-10>, <https://elibrary.ru/dudhdx>

Информация об авторе

Гаврилов Максим Владимирович, ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-0114-6856>
maximgavrilov2010@yandex.ru

Поступила в редакцию 17.01.2024
Поступила после рецензирования 06.03.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the author

Maxim V. Gavrilov, Assistant of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-0114-6856>
maximgavrilov2010@yandex.ru

Received 17.01.2024
Revised 06.03.2024
Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 378.1:81'25

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-403-417>



Обучение переводу с листа студентов направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент»

Мария Михайловна СТЕПАНОВА ^{*}, Валентина Сергеевна ЛУКЬЯНОВА 

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений
Министерства иностранных дел Российской Федерации»

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

^{*}Адрес для переписки: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Актуальность. Обучение профессионально ориентированному переводу студентов неязыковых направлений подготовки является важным и актуальным, поскольку в рамках своей профессиональной деятельности будущим специалистам придется пользоваться изучаемым иностранным языком для работы. Обучение зрительно-устному переводу (переводу с листа) как отдельному виду профессионально ориентированного перевода студентов направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент» необходимо для подготовки будущих выпускников к успешной профессиональной деятельности.

Методы исследования. В ходе исследования использовались качественный и количественный анализ наиболее типичных затруднений студентов (эмоциональных, когнитивных и моторных трудностей), а также допускаемых ими ошибок при переводе с листа.

Результаты исследования. Приведены типологические характеристики перевода с листа как отдельного вида переводческой деятельности. Описаны основные препятствия, с которыми сталкиваются студенты неязыковых направлений подготовки при освоении навыков перевода с листа текстов, относящихся к экономическому и управленческому дискурсу. Среди них: перевод терминологической лексики, распознавание синтаксических связей на уровне предложения и словосочетания, перевод современных реалий, стилистически окрашенной лексики и идиоматики, перевод лексических включений иного отраслевого дискурса. Проанализированы причины, приводящие к искажениям при переводе с листа, рассмотрены способы преодоления переводческих трудностей, прошедшие апробацию и показавшие свою эффективность в Одинцовском филиале МГИМО МИД России.

Выводы. Обучение переводу с листа с иностранного языка (английского) на родной (русский) язык способствует не только формированию профессиональной переводческой компетенции, но и ряда других академических и профессиональных навыков. Для успешной реализации этого требуется четкое и грамотное построение курса с учетом необходимости обучения переводу современных англоязычных текстов экономического дискурса.

Ключевые слова: обучение переводу, экономический дискурс, зрительно-устный перевод, перевод с листа, профессионально ориентированный перевод, отраслевой перевод

Для цитирования: Степанова М.М., Лукьянова В.С. Обучение переводу с листа студентов направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 403-417. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-403-417>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-403-417>

Teaching sight translation to economics and management majors

Maria M. STEPANOVA *, Valentina S. LUKYANOVA 

Moscow State Institute of International Relations
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation

*Corresponding author: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Relevance. Teaching professionally oriented translation to students in non-linguistic areas of study is important and relevant, since future specialists will have to use the foreign language as part of their professional activities, which includes the translation of professionally oriented texts. Teaching visual-oral translation (sight translation) as a separate type of professionally oriented translation for economics and management majors is considered to be necessary to prepare future graduates for successful professional activities.

Research Methods. The study used methods such as qualitative and quantitative analysis of the most typical difficulties of students (emotional, cognitive and motor difficulties), as well as the errors they make when sight translating.

Results and Discussion. The authors provide typological characteristics of sight translation as a separate type of translation activity. We discuss the main obstacles that students of non-linguistic areas of training encounter when mastering the skills of sight translation of texts related to economic and managerial discourse. Among them are the following: translation of terminological vocabulary, recognition of syntactic connections at the level of sentences and phrases, translation of modern realities, stylistically colored vocabulary and idioms, translation of lexical inclusions of other industry discourse. The reasons leading to distortions in translation from the sheet are analyzed, ways of overcoming translation difficulties that have been tested and have shown their effectiveness in the Odintsovo branch of Moscow Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation are considered.

Conclusions. Skills of translating from a foreign language (English) into one's native language (Russian) contributes not only to the formation of professional translation competence, but also a number of other academic and professional skills. To successfully implement this, a clear and competent course structure is required, taking into account the need to learn to translate modern English-language texts of economic discourse.

Keywords: translator / interpreter training, economic discourse, visual-oral translation, sight translation, professionally oriented translation, industry translation

For citation: Stepanova, M.M., & Lukyanova, V.S. (2024). Teaching sight translation to Economics and Management majors. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 403-417. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-403-417>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Обучение профессионально ориентированному переводу студентов неязыковых (в частности, экономических и управленческих) направлений подготовки представляется важным и актуальным, поскольку в рамках

своей профессиональной деятельности будущим специалистам в области экономики и менеджмента придется пользоваться изучаемым иностранным языком – прежде всего, для работы, которая включает в себя и перевод профессионально ориентированных текстов. Необходимость подготовки разнопро-

фильных специалистов в области языкового обеспечения подтверждается не только педагогами и лингвистами, но и организаторами международных мероприятий [1].

На сегодняшний день практика обучения отраслевому и, в частности, экономическому переводу, показывает, что для студентов, осваивающих перевод в рамках дисциплины «Иностранный язык», одним из значимых препятствий на пути освоения дисциплины является формирование навыков зрительно-устного перевода, то есть «перевода с листа». В то же время профессионалы, работающие в этой сфере, отмечают важность наличия этого навыка у специалиста в сфере внешнеэкономической деятельности и его практическую востребованность в ежедневной работе. Таким образом, важность обучения этому виду перевода не подлежит сомнению.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе проведения исследования использовались следующие методы: наблюдения за процессом обучения переводу с листа в Одинцовском филиале МГИМО МИД России, полученные за несколько лет данные промежуточного и итогового контроля, частотный и типологический анализ совершаемых студентами ошибок во время осуществления данного вида перевода.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Профессионально-ориентированное обучение и перевод с листа в неязыковом вузе. Возрастающая роль иноязычного общения в условиях профессиональной деятельности современных специалистов в области экономики и управления, на фоне современных вызовов общения в поликультурной среде заставляет пересмотреть вопросы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, в рамках которых все более остро ставятся вопросы о необходимости обучения не только иностранному языку, целью которого является «достижение уров-

ня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности» [2], но и отраслевому переводу.

При формулировании конечной цели обучения переводу с листа в рамках дисциплины «Иностранный язык» невозможно не учитывать неодинаковый статус иностранного языка в языковом вузе (где язык является «специальной базой»), и неязыковом вузе – язык рассматривается как «приложение к общей культуре» [2]. По мнению Д.Л. Матухина, такое положение требует конкретизации конечной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе, согласно которой практическое овладение иностранным языком составляет «лишь одну сторону профессионально-ориентированного обучения предмету» [3]. Таким образом, иностранный язык является как объектом усвоения, так и средством развития профессиональных умений и навыков, что значительным образом расширяет представление о профессиональной ориентированности обучения иностранному языку. Оно на сегодняшний день существенно расширяет компонент профессионально-ориентированной направленности содержания учебного материала и включает освоение навыков перевода, среди которых следует выделить письменный и зрительно-устный перевод. Можно отметить, что в рамках программы обучения профессиональных переводчиков перевод с листа многими авторами рассматривается лишь как подготовительная ступень к освоению синхронного перевода [3], тогда как этот вид перевода перевод с листа все чаще изучается студентами не только в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», но и становится частью обязательной дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых вузов.

Согласно предложенному Л.Л. Нелюбиным определению понятия «зрительно-устный перевод» или «перевод с листа» (в англоязычной литературе известный как *Sight Translation*), он представляет собой

«устный перевод письменного текста», в соответствии с которым «исходный язык (ИЯ) употребляется в письменной форме, а переводящий язык (ПЯ) – в устной»¹. При осуществлении перевода с листа переводчику предъявляется незнакомый текст, и, после минутного ознакомления с материалом текста, он переводит этот текст вслух [4]. Исходя из типологических характеристик перевода с листа, он может быть полным или сокращенным, подаваемым в форме интерпретации, с подготовкой или без нее [4].

По мнению отечественных и зарубежных исследователей, таких как И.С. Алексеева [5], В.В. Сдобников [6], С.С. Фраш и О.В. Максютиной [7], В.Н. Бабаян и О.Ю. Богдановой [8], в современных экономических условиях перевод с листа как самостоятельный вид переводческой деятельности имеет широкое распространение, что подтверждает анализ актуальных требований к профессиональной языковой подготовке выпускников бакалавриата в аспекте самостоятельно разрабатываемых вузами образовательных стандартов и реальных требований работодателей. Такая ситуация служит серьезным аргументом в пользу включения перевода с листа в программу обучения специалистов в области экономики и менеджмента.

Будучи обособленным, самостоятельным видом устного перевода, перевод с листа требует специальной подготовки не только в отношении студентов языковых вузов, обладающих достаточными переводческими знаниями, умениями и навыками, но и в отношении студентов неязыковых вузов, которые знакомство с переводом начинают после освоения общего иностранного языка на предыдущих ступенях обучения без какой-либо переводческой базы.

Большинство работ по методике обучения переводу с листа фокусируются на обучении студентов языковых вузов, рассматривая положительные и отрицательные моменты при формировании переводческого навыка – например, такие, как зрительная опора

(текст) как фактор, осложняющий процесс перевода [7], и приравнивают перевод с листа по сложности к синхронному переводу, вводимому на завершающем этапе обучения переводу [6]. Часто в неязыковых вузах перевод с листа оказывается незаслуженно недооцененным и недоступным, поскольку рассматривается исключительно в качестве подготовительного упражнения при обучении переводу устному [5–8].

Исследователи, как указывалось выше, выделяют определенные факторы, как усложняющие, так и облегчающие осуществление перевода с листа. Среди факторов, усложняющих задачу, указывается необходимость соответствовать следующим требованиям:

- 1) сохранять ритм и равномерный темп говорения, избегая лишних пауз, повторов и исправлений, чтобы добиться впечатления от зачитываемого заранее переведенного текста;
- 2) обеспечивать повышенную скорость чтения (около 200 слов в минуту при средней скорости говорения 100 слов в минуту);
- 3) одновременно читать, переводить и проговаривать свой перевод;
- 4) членить текст или объединять фразы (предложения) при чтении на такие отрезки, которые могут быть успешно переведены [9].

На начальном этапе обучения переводу с листа первое из указанных выше требований о плавности речи и равномерного темпа говорения вводится далеко не сразу. При аудиторной работе студентам сообщается о желательности выдерживать темп, однако, в силу того, что у студентов направлений подготовки «экономика» и «менеджмент» отсутствует должная переводческая база, которая имеется у студентов, обучающихся на языковых факультетах, с первых дней такое требование вводить и тем более наказывать за его несоблюдение бессмысленно. В то же время всегда есть возможность поощрять талантливых студентов, у которых получается данное требование выполнять. Поэтому первые два–три месяца работа ориентирована на погружение обучаемых в текст, а не на реципиента переводного текста.

¹ Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М., 2009. 320 с.

Выполнение второго пункта о необходимости быстро читать у студентов-экономистов и менеджеров также происходит медленнее, чем у студентов-филологов, однако, при должной тренировке и оно становится реальным.

Третий пункт часто выявляет неожиданные ошибки, вызванные торопливостью и невнимательностью, когда студент неверно прочитывает простое слово, что ведет к искажению всего смысла высказывания: *Protectionism exists* (вместо *exists*) *in many different forms...* Это вызвано стремлением, однако, неготовностью выполнить второй пункт, когда студент страдает от механического прочитывания, но не успевает осмыслить значение прочитанного отрывка текста. В целях преодоления данной трудности рекомендуется сформировать блок предпереводческих упражнений, в которых будут предъявляться сначала отдельно взятые лексемы (например: *access-assess, successful – succeeding*), которые легко перепутать в динамическом процессе, а далее они будут постепенно интегрироваться в словосочетания, предложения и более широкие контексты.

Четвертый пункт часто становится одним из самых сложных, поскольку способность студентов качественно переводить напрямую зависит от сформированности у них грамматических навыков, и если терминологические единицы они актуализируют эффективнее, то увидеть синтаксис для них часто представляется затруднительным. Самыми сложными являются конструкции с придаточными предложениями, соединяющимися с главной частью такими союзами, как *while, as, given, with, if, whether*.

Среди факторов, облегчающих переводческую задачу при зрительно-устном переводе, могут быть следующие:

1) возможность получить некоторое время для подготовки и самостоятельно определять темп перевода [5];

2) наличие зрительной опоры, позволяющей воспринимать следующий отрезок оригинала, самостоятельно определяя его величину;

3) зрительное восприятие прецизионной информации, представляющей собой общепотребительные нетерминологические лексические единицы, не вызывающие «конкретных ассоциаций и не создающие для памяти конкретных опор» (например, даты, цифры, страны, имена, должности) [10, с. 51], что значительно облегчает перевод.

Исследователи в области теории и методики перевода выделяют следующие необходимые умения для осуществления перевода с листа, которые можно свести к следующим принципам:

1) способность быстро переключиться на язык перевода, используя готовые лексико-грамматические соответствия;

2) способность синхронизировать проговаривание перевода с чтением следующего отрезка оригинала;

3) умение быстро читать про себя и видеть боковым зрением несколько следующих фраз [11];

4) умение выделять ключевую информацию, использовать мнемонические приемы и опоры для запоминания, запоминать информацию, используя смысловую группировку текста, составлять глоссарии, анализировать контексты, изучать тематику перевода и соответствующую предметную область, ориентироваться в сложной ситуации, применять освоенные переводческие приемы;

5) умение быстро распознавать синтаксическую структуру исходной фразы текста оригинала, вычленив элементы, образующие основу ее структуры, определять референциальные отношения не только в рамках предложения, но и в рамках всего исходного текста.

Реализация обучения переводу с листа в рамках практики обучения иностранному языку в Одинцовском филиале МГИМО МИД России. Исходя из определения самого понятия зрительно-устного перевода, или перевода с листа, и учитывая его типологические характеристики, а также предъявляемые требования к осуществлению данного вида переводческой деятельности,

очевидно, что обучение ему происходит в несколько этапов.

В частности, на площадке Одинцовского филиала МГИМО МИД России по программам бакалавриата обучение профессионально ориентированному переводу с листа реализуется в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» и проходит в два этапа.

На первом и втором курсах бакалавриата ведется работа над повышением уровня владения иностранным языком (английским), полученным на предыдущем этапе обучения. Реализуется он в зависимости от ранее сформированных языковых навыков студентов в рамках изучения общего английского языка (*General English*) по следующим программам: «Иностранный язык (английский интенсивный)», ориентированный на изучения английского языка с нуля, «Иностранный язык (базовый уровень)» для студентов, владеющих английским языком на уровне A1+ по общеевропейской шкале языковой компетенции CEFR и «Иностранный язык (английский продвинутый)» для студентов с уровнем языковой подготовки B1+. На данном этапе студенты проходят обучение иностранному языку на базе коммуникативной методики без привлечения родного русского языка в академический процесс. Таким образом, студенты не имеют возможности получить представление как о том, что такое перевод, так и о важных этапах и механизмах переводческого процесса. С одной стороны, такая особенность существенно осложняет последующую работу по обучению переводу, но, с другой стороны, практика показывает, что, если студент научился внимательному отношению к слову, грамматическому строю и работе с текстом, последующие этапы обучения становятся вполне преодолимыми при должной методической работе и соблюдении важнейших методических принципов наглядности, доступности, последовательности и научности [12].

На третьем и четвертом курсах бакалавриата завершается работа по освоению общего иностранного языка и вводится курс профессионально ориентированного иностран-

ного языка, где проводится динамичная работа над формированием компетенций, требуемых для осуществления профессиональной деятельности и освоения предметной области. Именно на этом этапе у студентов начинается и формирование переводческой компетенции. На третьем курсе продолжает соблюдаться поуровневость в методике обучения как профессионально ориентированному языку, так переводу, поскольку группы проходят обучение профессионально ориентированному языку и переводу по уровням B1+ и B2+. На четвертом курсе поуровневое обучение полностью уходит, и все студенты МГИМО изучают иностранный язык и перевод на уровне C1+.

В рамках учебного процесса перевод является одним из аспектов, на работу над которым выделяется четыре академических часа в неделю из десяти выделяемых на освоение дисциплины «Профессионально ориентированный иностранный язык». Владение навыком перевода с листа студенты должны продемонстрировать на зачетах и курсовых экзаменах на третьем и четвертом курсах, а также на государственном аттестационном экзамене по иностранному языку. При проведении промежуточной и итоговой аттестации студенты должны осуществить зрительно-устный перевод текста по специальности по пройденным темам с английского языка на русский. На итоговом экзамене по учебной дисциплине «Профессионально ориентированный иностранный язык» студент осуществляет зрительно-устный перевод (перевод с листа) текста объемом приблизительно 1000 печатных знаков на профессиональную тему с английского языка на русский.

Наблюдения за процессом обучения переводу в Одинцовском филиале МГИМО МИД России и полученные за несколько лет данные промежуточного и итогового контроля позволяют утверждать, что студенты-экономисты и менеджеры, в достаточной степени владея навыками лексического и грамматического оформления речи на родном и иностранном языках, не всегда демонстрируют адекватное речевое поведение в

различных ситуациях переводческой деятельности. Это связано с трудностями ориентировки в условиях переводческой ситуации, неверной формулировкой переводческой задачи и не всегда удачным выбором способа ее решения.

На основании анализа выполняемого студентами перевода с листа можно выделить две группы проблем, которые выступают как препятствие на пути формирования навыка этого вида перевода: внеязыковые и языковые.

К внеязыковым факторам можно отнести следующие:

- недостаточная стрессоустойчивость;
- высокая отвлекаемость, невнимательное чтение;
- отсутствие необходимых фоновых знаний, а также знаний предметной области;
- отсутствие навыков выразительного чтения.

К языковым проблемам относятся следующие:

- недостаточное владение профессиональной терминологией в рамках изучаемых тем или «кейсов»;
- несовпадение грамматического строя исходного и переводного языков и как следствие невозможность сориентироваться в синтаксическом порядке предъявляемого на иностранном языке текста;
- незнание встречающихся в тексте устойчивых выражений;
- невозможность понять значение и суть стилистически окрашенной лексики.

Для оценки качества перевода с листа были выбраны критерии, разработанные Е.В. Аликиной [13] и И. Курц [14] для оценки устного последовательного перевода, которые были адаптированы в зависимости от этапа обучения переводу с листа (начальный или продолжающий). В списке критериев выделяются следующие основные категории: содержательные, языковые и презентационные критерии.

К первой категории относятся точность перевода, полнота передачи содержания, связность текста, последовательность изло-

жения; во второй категории критериев оценивается соблюдение лексических и грамматических норм, корректное употребление терминологии, фонологический аспект; третья категория включает в себя манеру держаться, уверенный и в меру громкий голос; интонацию, темп речи; время выполнения перевода; зрительный контакт с аудиторией, мимика, жестикуляция; заполненные паузы, повторы, самоисправления.

Для достижения поставленных дидактических целей работа проводилась по нескольким направлениям с учетом как специфики обучающихся, так и общепринятой практики обучения переводу, включающей в себя подготовительный, практический и заключительный этапы [15].

С целью минимизировать переводческие затруднения весь изучаемый материал был разделен на лексические темы, идентичные или близкие по своему содержанию к темам, изучаемым в аспекте «профессионально ориентированный иностранный язык». Например, на третьем курсе в первом семестре, то есть в 5 семестре обучения по программе бакалавриата, студенты изучают на двух параллельных аспектах следующие три темы, рассмотренные в табл. 1.

В первом семестре изучения перевода (то есть в пятом семестре программы бакалавриата) было принято решение остановиться на темах, которые частично охватывают темы из курса профессионально ориентированного иностранного языка с целью уделения большего внимания развитию переводческих навыков. Применяя предложенный Н.Н. Гавриленко интегративный подход, совмещающий в себе все существующие подходы в обучении отраслевому переводу [16], в качестве базового учебного материала отбираются тексты энциклопедического характера.

Они используются в качестве некоего «введения в тему», для отработки базового словаря и базовых конструкций, при этом реализуется концептологический подход, присущий данному типу текста в экономическом дискурсе. После этого студентам

Таблица 1
Сравнение лексических тем,
изучаемых в курсе профессионально
ориентированного языка (ESP) и перевода
в 5 семестре обучения

Table 1
Lexical topics' comparison studied in the
professionally oriented language (ESP) course
and translation in the 5th semester of study

ПЕРЕВОД	ESP
1. Employment market and careers	1. Построение карьеры (<i>Career building</i>). Деловая корреспонденция
2. Customer service. Quality assurance and control	2. Информация. Коммуникация. (<i>Information. Communication</i>)
3. Products, packaging and supply chains	3. Продукция и упаковка. Контроль качества. (<i>Product and Packaging. Quality control</i>). Деловая корреспонденция

предлагается работа с текстами аналитического и новостного характера. Все тексты дополняются предпереводческими, переводческими и постпереводческими упражнениями. Важным моментом представляется соответствие материалов реальному уровню языковой подготовки студентов. Для этого отбирается необходимый языковой минимум с целью первичной переводческой отработки, и как только группа его осваивает, происходит расширение и постепенное усложнение материала, предъявляемого на перевод. Такой подход позволяет обучающимся самостоятельно (разумеется, под пристальным наблюдением педагога) контролировать процесс и перераспределять свои силы,ставляя акценты на отработку самых сложных мест.

В рамках каждой темы происходит освоение базовой терминологической лексики, обучающиеся также знакомятся с необходимыми переводческими инструментами, например, двуязычными и моновязычными словарями, системой интернет-поиска, учатся обращаться с системами автоматического перевода с целью заранее исключить акту-

альную на сегодняшний день проблему академического мошенничества. Так, в рамках темы *Employment market* происходит освоение дискурсивной и терминологической лексики в переводческом ракурсе: студенты учатся работать со всеми доступными справочными источниками. Например, анализируется текст *FRONTLINE WORKERS – WHO ARE THEY AND WHAT DO THEY DO?*, чтобы студенты не только освоили лексику *frontline employees* («работники первой линии»), но и погрузились в контекст использования данной лексики. Поскольку у студентов неязыковых направлений подготовки привычка заучивать лексические единицы в больших объемах сформирована слабее, чем у филологов, то запоминание проходит через работу с разработанным комплексом множества простых и легковыполнимых упражнений. На начальном этапе обучения важно не перегрузить обучающегося теоретическими положениями и правилами перевода, поэтому широко применяется практика использования мнемонических средств, включающих видеоматериалы со звукорядом и вербальной информацией, иллюстрации с отсылками на известные мультипликационные и игровые фильмы, мемы и даже некоторые элементы абсурдизации. Целью этого является доведение информации по всем возможным каналам восприятия информации и создание «якорей» для лучшего запоминания. Можно привести пример использования в качестве иллюстрации рекламного слогана фирмы L'oreal в ситуации, когда студент забыл значение слова *worth* с примерами традиционного и прямого перевода (рис. 1).

Использование видеоматериалов помогает не только при обучении аудированию и говорению в процессе преподавания профессионально ориентированного языка, но и при обучении переводу с листа – в силу того, что умение переводить с листа предполагает знание наиболее частотных, употребительных переводческих соответствий, а также наличие автоматизированного навыка их употребления в процессе переводческой деятельности. Для успешно выполненного перевода с листа

переводчику недостаточно знать переводческие соответствия без автоматизма их употребления, поскольку у переводчика нет возможности терять время на припоминание или поиск необходимого эквивалента. С этой целью студентам предъявляется информация в легкой не перегруженной текстом форме, с использованием ярких (и желательно абсурдных или вызывающих улыбку) иконических компонентов. Например, на начальном этапе грамматические основы перевода придаточных конструкций с союзом *as* выглядят в форме простого рисунка (рис. 2).

При формировании навыков и умений перевода видеоматериалы могут выступать как содержательная опора, смысловая опора и стимул к речи. Работа с видеоматериалами знакомит обучающегося с различными контекстами использования не только грамматической формы, но и отдельных лексем, например, фразеологических единиц (рис. 3).

Поскольку колебания и длительные паузы в речи переводчика способны помешать адекватному восприятию переводимого текста, нарушить коммуникацию между участниками переводческого процесса, для переводчика желательно с высокой степенью автоматизма использовать наиболее употребительные переводческие соответствия. Известно, что иногда в процессе осуществления перевода с листа переводчик сталкивается со сложным языковым явлением, требующим сформулировать контекстуальное значение используемого в тексте слова, для чего ему необходима небольшая пауза для анализа текста и поиска подходящего эквивалента. Например, в предложении *Bulk commodities (such as salt) can be divided into packages that are a more suitable size for individual house holds* слово *bulk* в сочетании со словом *commodities* может быть студенту незнакомо, так как ранее он встречал это слово только в сочетании *buying in bulk* в значении оптовых закупок. Пояснение в скобках должно сориентировать студента относительно того, что в данном контексте речь идет о сыпучих продуктах. Очень популярное сегодня слово *sustainable* меняет свое значение в зависимо-

сти от контекста: *sustainable development* – «устойчивое развитие», а *sustainable packaging* – «экологичная упаковка».

Важным условием в практике обучения зрительно-устному переводу должен стать отказ от требования жестких эквивалентных соответствий по принципу «исходное слово» – «переводящее слово» без учета конкретного контекста. Это может привести к абсолютизации обучающимися словарных эквивалентов, в результате чего студент не сможет привязать ту или иную формулировку как соответствие для данного определенного контекста и в результате «пострадает» от неадекватного использования той или иной лексемы, рассматриваемого экзаменаторами как некорректный перенос соответствий из одного контекста в другой. В этом случае имеет смысл заучивать переводческие эквиваленты обязательно в контексте определенной коммуникативно-речевой ситуации, поскольку этот способ является более эффективным и обеспечивающим прочное запоминание лексических переводческих соответствий.

Для студентов лингвистических направлений подготовки высоко актуальной является работа над переводом синтаксических конструкций, особенно в противопоставлении активного и пассивного залога. Например, необходима отдельная проработка предложений с глаголами *see, say*, когда они используются в связке с неодушевленными существительными: *Last week the dollar saw sharp fall* / На прошлой неделе курс доллара резко упал. *The company saw a severe crisis* / Компания столкнулась с серьезным кризисом. *There port said that <...>* / В докладе сообщается, что... Данные навыки, как показывает опыт, эффективно отрабатываются при помощи «инфоплаката», содержащего основные ориентиры для переводчика (рис. 4).

Одной из самых сложных задач является перевод атрибутивных конструкций, особенно в составе очень частотного в английском языке многосоставного подлежащего и дополнения. Отработка навыков перевода таких конструкций также начинается с изучения «инфоплаката» (рис. 5).



Традиционный перевод: «Ведь вы этого достойны».

Прямой перевод: «Потому что вы этого стоите».

Рис. 1. Иллюстративный материал, используемый при обучении постредактированию
Fig. 1. The illustration used to teach post-editing

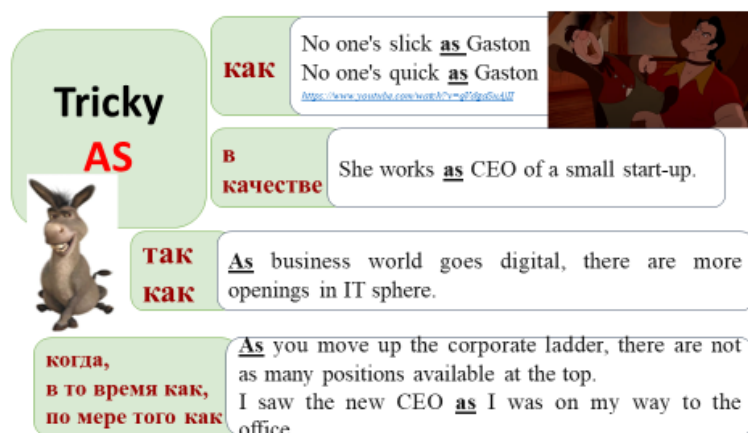


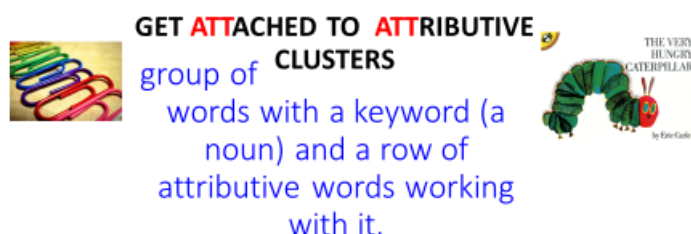
Рис. 2. Иллюстрация для запоминания правила перевода лексемы *as* в зависимости от контекста (начальный этап обучения переводу с листа)
Fig. 2. The illustration used to teach the ways of translating 'as' depending on the context (the initial stage of sight translation teaching)



Рис. 3. Иллюстрация для отработки перевода фразеологизма *to fill a vacancy, to fill someone's shoes*
Fig. 3. The illustration used to teach translating of the idioms 'to fill a vacancy', 'to fill someone's shoes'



Рис. 4. Правила перевода словосочетаний с глаголами *see* и *say*
Fig. 4. The rules of translating collocations with 'see' and 'say'



E.g.:

- 1) The above-mentioned fast-paced high-pressure **environment** demanded quick thinking.
- 2) Much-talked-about innovative, user-friendly **software** received rave reviews.
- 3) The experienced, knowledgeable team **leader** provided valuable guidance.

Рис. 5. Освоение и отработка перевода атрибутивных конструкций
Fig. 5. Studying and translating attributive constructions

Процесс освоения дейксистического механизма при работе переводчика с текстом остается актуальным, несмотря на то, что грамматика является самым жестким языковым каркасом. С целью повышения внимания к работе, направленной на перевод местоимений, а также лексем с референциальным значением (например, *the same*, *the more... the better*), при разработке учебных материалов важным является использование упражнений, нацеленных на выявление референциальных отношений в переводимом тексте. Например, в тексте о новом технологическом решении компании PepsiCo студентам предлагается добавить слово-

референт к выделенным жирным шрифтом местоимениям:

PepsiCo is trialling paper-based outer packaging for two flavours of **its** (_____) Walkers Baked six-pack multipacks in a move that is aimed at replacing plastic and facilitating higher recycling rates.

It (_____) is expected that the trial will contribute towards PepsiCo's commitment to eliminate virgin fossil-based plastics from **its** (_____) European crisp and snack packaging by 2030 as part of **its** (_____) pep+ global health and sustainability transformation plan. **This** (_____) includes the implementation of

100% recycled or renewable plastic into its (_____) crisp packets, as the company announced last year.

Обучение переводу реалий и фоновой информации невозможно без применения культурологического подхода. Знакомства с новыми культурами происходят практически на каждом занятии. Например, довольно серьезные проблемы при переводе вызывают реалии-топонимы:

It is believed that Number 10 ordered <...> to remove restrictions on advertising and promotional deals on junk food <...> (The Financial Times).

В частности, многие студенты не могут догадаться, что речь идет об адресе Даунинг-стрит, дом 10, который является официальной резиденцией лорда-казначея, а с 1905 г. – резиденцией премьер-министра Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии.

Реализация принципов межпредметной интеграции необходима в ситуации перевода экономического текста, содержащего языковые включения из другого дискурса. На примере изучения таких тем, как *Packaging, International Trade, ESG* и *CSR*, студенты постепенно знакомятся с лексикой, относящейся к юридическому дискурсу. Существующие на настоящий момент теоретические работы, учебники и пособия не решают задачу обучения студента-экономиста переводу юридической терминологии (например, *jurisdictions, ruling, provisions for the agreement*) в силу того, что большинство методической литературы ориентировано на студентов-лингвистов с соответствующей теоретической и практической базой, а целевой аудиторией учебников по переводу юридических текстов, как правило, являются либо лингвисты, либо юристы.

Принцип отказа от механического заучивания терминологии реализуется следующим образом: при подготовке к занятию учитывается специфика перевода с листа, который представляет собой стрессовую ситуацию, и, с целью довести степень концентрации вни-

мания до необходимого уровня, способствующего прочному усвоению юридической лексики и проведению контекстуального анализа, занятие структурируется следующим образом:

- предпереводческие упражнения, направленные на активизацию внимания, стимулирование переключения внимания и запоминания; снятие лексических трудностей: перевод чисел, дат, топонимов, изученных терминов;

- собственно переводческие упражнения – просмотр и перевод кратких (не более 2–3 минут) видеофильмов по изучаемой теме, для снятия напряжения можно предложить на перевод отрывок из далекого от изучаемого студентами дискурса видеоматериал, содержащий изучаемую лексику (например, по теме *Negotiations/«Переговоры»* – отрывок из мультфильма *The Little Mermaid/«Русалочка»* (1989): *The contract's legal, binding, and completely unbreakable even for you / «Договор законный, обязательный к исполнению и абсолютно нерасторжимый даже для тебя»*); собственно перевод текста (осуществляемый индивидуально, фронтально и в парах/группах);

- постперевод: редактирование текста перевода, аннотирование на двух языках и обобщение ошибок без указания имен в момент подведения итогов.

Работа над переводом стилистически окрашенной лексики и тропов. Метафорические выражения маркируют особую смысловую вариативность профессионального языка. Так, выражение *The economy is a garden, not a pie* становится частой отсылкой к концепции устойчивого развития. После проведенного анализа наиболее частотных ошибок в переводе метафор был выявлен и создан банк профессиональных метафор, транслирующих специальные знания: *bear market, marketing vehicle, poster child*, так как их непонимание оказалось затруднительно компенсировать контекстом при переводе. Дискурсивные метафоры, например, такие как *the term falls under umbrella, item braces..., this unleashed...*, также представляют слож-

ность при работе с текстом. Была разработана система упражнений, направленная не только на перевод метафорической единицы, но и на процесс демегафоризации с целью компрессии (простое и максимально кратко выраженное значение лексемы) и декомпрессии (объяснение значения лексемы с добавлениями и уточнениями), содержащейся в предложенном метафорическом выражении информации как в контексте предложения, так и отдельным выражением, но с отсылкой к конкретному тексту, в котором данное выражение встречалось (например, *they are killing their golden geese, they don't get the desired white-glove treatment, products are shouting to get your attention*).

ВЫВОДЫ

Описанные выше подходы и методические приемы нашли свое отражение в учебных пособиях по переводу экономических текстов, ставших результатом нескольких лет апробации в аудитории. На сегодняшний день их применение подтверждает свою эффективность, о чем свидетельствуют анонимные опросы студентов. Третьекурсники отмечают, что перевод с листа является для них новым, неожиданным, очень сложным, но интересным видом деятельности. При этом они осознают полезность освоения данного переводческого навыка. Реализация принципов последовательности, доступности и наглядности позволяет сделать учебный процесс более продуктивным и комфортным для всех его участников, о чем свидетельст-

вует как активная работа студентов, проявляемая ими инициатива на занятиях, так и участие в переводческих конкурсах и конференциях с докладами по вопросам перевода в рамках изучаемых на специальных дисциплинах тем.

Таким образом, подводя итог всему сказанному, подчеркнем идею о том, что процесс изучения профессионально ориентированного перевода с листа в рамках освоения курса «Профессионально ориентированный иностранный язык» очень интересен и сложен, особенно в рамках обучения студентов неязыковых вузов. В результате освоения дисциплины «иностраннй язык» у выпускника должна быть сформирована профессиональная переводческая компетенция. Это достигается с учетом всех особенностей и факторов, как положительно, так и отрицательно влияющих на обучение переводу и, в частности, переводу с листа. В результате происходит формирование навыков и умений, необходимых для осуществления этого вида переводческой деятельности, овладение обучающимися навыками и умениями одно-временного чтения, адекватного понимания содержания прочитанного и корректной передачи с иностранного языка на родной. Для этого от преподавателей и методистов требуется четкое и грамотное построение курса с учетом необходимости обучения переводу современных англоязычных текстов экономического дискурса, отличающихся сложным синтаксисом, наличием специальной терминологии, профессиональных и дискурсивных метафор и реалий.

Список источников

1. Шевченко М.А., Рюмин Б.А., Тавдгиридзе Л.А., Белов Д.Н. Подготовка переводчиков к Армейским международным играм // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 104-112. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-104-112>, <https://elibrary.ru/jkshdu>
2. Синева Ю.О., Крапивкина О.А. К вопросу формирования переводческой компетенции студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (на примере перевода с листа) // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 12 (95). С. 448-452. <https://elibrary.ru/tfgcur>
3. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121-129. <https://elibrary.ru/nuzten>

4. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. М.: URSS, 2019. 216 с.
5. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Академия, 2004. 352 с.
6. Сдобников В.В. Системный подход к подготовке переводчиков // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2023. Т. 16. № 7. С. 1153-1164. <https://elibrary.ru/rnlxqs>
7. Фраш С.С., Максютина О.В. Перевод с листа как самостоятельный вид перевода // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (94). С. 76-81. <https://elibrary.ru/mqowqj>
8. Бабаян В.Н., Богданова О.Ю. Обучение переводу с листа как самостоятельному виду деятельности в сфере профессиональной коммуникации // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 42-49. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-4-121-42-49>, <https://elibrary.ru/ompcyb>
9. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М.: ЭТС, 1999. 192 с.
10. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Моск. лицей, 1996. 206 с.
11. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English – Russian. СПб.: Союз, 2001. 320 с.
12. Митчелл П.Д., Лопатин Р.Д., Трусев Е.В. Обучение переводу в языковой паре русский-английский с помощью компьютерных игр // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 7-14. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-7-14>, <https://elibrary.ru/faluss>
13. Аликина Е.В. Оценка качества устного последовательного перевода в реальной и учебной ситуации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. № 13. С. 114-123. <https://elibrary.ru/ndvlin>
14. Kurz I. Conference interpreting: quality in the ears of the user // Meta. 2001. Vol. 46. № 2. P. 394-409. <http://dx.doi.org/10.7202/003364ar>
15. Маланханова А.Е. Обучение переводу с китайского языка на русский язык посредством блог-технологии на примере экономического дискурса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 48-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-48-52>, <https://elibrary.ru/omxjgo>
16. Гавриленко Н.Н. Основы дидактики переводческой деятельности. М.: Флинта, 2021. 560 с. <https://elibrary.ru/tzqvjg>

References

1. Shevchenko M.A., Ryumin B.A., Tavdgiridze L.A., Belov D.N. (2021). Training of interpreters for international army games. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 194, pp. 104-112. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-104-112>, <https://elibrary.ru/jkshdu>
2. Sineva Yu.O., Krapivkina O.A. (2014). To translator's competence formation in the students trained in "translator in professional communication program" (on example of sight translation). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Proceedings of Irkutsk State Technical University*, no. 12 (95), pp. 448-452. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tfgcur>
3. Matukhin D.L. (2011). Professionally-oriented teaching foreign language to students of non-linguistic specialties. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 2 (14), pp. 121-129. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nuzten>
4. Shveitser A.D. (2019). *Teoriya perevoda. Status, problemy, aspekty* [The Theory of Translation. Status, Problems, Aspects]. Moscow, URSS Publ., 216 p. (In Russ.)
5. Alekseeva I.S. (2004). *Vvedenie v perevodovedenie* [Introduction to Translation Studies]. Moscow, Akademiya Publ., 352 p. (In Russ.)
6. Sdobnikov V.V. (2023). Systemic approach to translator training. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, vol. 16, no. 7, pp. 1153-1164. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rnlxqs>
7. Frash S.S., Maksyutina O.V. (2010). Sight translation as an independent branch of translation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 4 (94), pp. 76-81. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mqowqj>

8. Babayan V.N., Bogdanova O.Yu. (2021). On teaching sight translation as a specific type of professional activity in professional communication sphere. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4 (121), pp. 42-49. (In Russ.) <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-4-121-42-49>, <https://elibrary.ru/ompcyb>
9. Komissarov V.N. (1999). *Sovremennoe perevodovedenie. Kurs lektii* [Modern Translation Studies. A Course of Lectures]. Moscow, EHTS Publ., 192 p. (In Russ.)
10. Min'yar-Beloruhev R.K. (1996). *Teoriya i metody perevoda* [Theory and Methods of Translation]. Moscow, Moskovskii litsei, 206 p. (In Russ.)
11. Kazakova T.A. (2001). *Prakticheskie osnovy perevoda. English – Russian* [Practical Basics of Translation. English – Russian]. St. Petersburg, Soyuz Publ., 320 p. (In Russ.)
12. Mitchell P.D., Lopatin R.D., Trusov E.V. (2021). Teaching Russian-English translation with computer games. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 7-14. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-7-14>, <https://elibrary.ru/faluss>
13. Alikina E.V. (2011). Quality assessment in consecutive interpreting in real life and training situations. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova = Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*, no. 13, pp. 114-123. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ndvlin>
14. Kurz I. (2001). Conference interpreting: quality in the ears of the user. *Meta*, vol. 46, no. 2, pp. 394-409. <http://dx.doi.org/10.7202/003364ar>
15. Malankhanova A.E. (2020). Teaching translation from Chinese to Russian by means of blog technology on the example of economic discourse. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 25, no. 186, pp. 48-52. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-48-52>, <https://elibrary.ru/omxjgo>
16. Gavrilenko N.N. (2021). *Osnovy didaktiki perevodcheskoi deyatel'nosti* [The Basics of Didactics of Translation Activity]. Moscow, Flinta Publ., 560 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tzqvjg>

Информация об авторах

Степанова Мария Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Лукьянова Валентина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-7532-8663>
v.lukyanova@odin.mgimo.ru

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

Поступила в редакцию 12.01.2024
Одобрена после рецензирования 28.02.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the authors

Maria M. Stepanova, PhD (Education), Associate Professor of English Language Department, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Odintsovo, Moscow Region, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Valentina S. Lukyanova, PhD (Philology), Associate Professor of English Language Department, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Odintsovo, Moscow Region, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-7532-8663>
v.lukyanova@odin.mgimo.ru

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

Received 12.01.2024
Approved 28.02.2024
Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-418-427>



Ознакомление с фонетической вариативностью английского языка в контексте обучения студентов восприятию аутентичной устной речи

Максим Игоревич ИВЧЕНКО 

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

Актуальность. Рецепция занимает важное место в процессе коммуникации на иностранном языке, что находит свое отражение в основных руководящих документах, регламентирующих стандарты иноязычного образования. В этой связи с повышением уровня владения иностранным языком возрастает роль использования аутентичных материалов, и возникает потребность в ознакомлении с нестандартными (незнакомыми) вариантами английского языка обучаемыми, что фактически не отражено в большинстве образовательных контекстов, включая языковые вузы. Для решения этой задачи необходимо обосновать необходимость ознакомления студентов с фонетической вариативностью английского языка, рассмотреть вопросы, связанные с уточнением цели и отбором содержания обучения акцентам (в частности, разработать критерии его отбора), поиском наиболее эффективных методов и приемов, а также средств. Цель исследования – обозначить основные инвариантные характеристики акцента и влияние осведомленности обучаемых о фонетической вариативности на непосредственное восприятие устной речи, определить цель, специфику содержания и рассмотреть возможные пути организации такого обучения.

Методы исследования. В исследовании использовался анализ литературы по проблеме исследования, сравнение, классификация, обобщение.

Результаты исследования. Проанализированы основные характеристики акцента и роль влияния осведомленности о них на восприятие аутентичной иноязычной речи. Уточнена цель ознакомления с фонетической вариативностью, которая заключается, с одной стороны, в формировании у студентов способности воспринимать аутентичную устную речь, а с другой – в освоении ими исследовательского инструментария, необходимого для самостоятельного изучения акцентов. Исследовано содержание обучения, определены методы и приемы ознакомления с фонетической вариативностью, предложены критерии выбора средств обучения.

Выводы. Целенаправленное обучение акцентам способствует развитию лингвистической компетенции в целом и лучшему восприятию устной речи в частности. Наличие множества акцентов как результат межкультурного взаимодействия влечет за собой потребность в ознакомлении студентов с основными инвариантными характеристиками данного феномена, с одной стороны, и в обеспечении их исследовательским инструментарием для самостоятельного изучения фонетической вариативности – с другой, что находит отражение в содержании обучения. Выбор средств ознакомления студентов с акцентом сопряжено с рядом ограничений, которые обусловлены локализованной характеристикой акцента. Обучение

должно предусматривать коммуникативную направленность и развитие умения воспринимать аутентичную устную речь, что возможно благодаря использованию таких методов и приемов, как анализ и имитация, транскрибирование. Опора на транскрипцию при аудировании, обращение к контрастивному анализу, постепенное повышение уровня сложности и развитие академического сообщества обучаемых на этом фоне – основные факторы, обеспечивающие достижение цели.

Ключевые слова: акцент, фонетическая вариативность, цель, содержание, метод, прием, средство обучения, восприятие, устная речь

Для цитирования: *Ивченко М.И.* Ознакомление с фонетической вариативностью английского языка в контексте обучения студентов восприятию аутентичной устной речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 418-427. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-418-427>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-418-427>

Familiarization with the phonetic diversity of the English language in the context of teaching students' perception of authentic spoken language

Maxim I. IVCHENKO 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
ivchenko.maksim@gmail.com

Importance. Reception plays a significant role in the communication process in a foreign language and is reflected in the key documents that govern standards for foreign language education. As such, with increasing proficiency in a foreign language, the importance of utilizing authentic materials grows, and it becomes necessary for students to become familiar with non-standard (uncommon) varieties of the English language. This is not currently reflected in most educational settings, including language institutions. To address this issue, it is essential to justify the necessity for students to be acquainted with the phonetic variation of the English language and to consider matters related to clarifying the objectives and selection of accent teaching materials (in particular, developing criteria for selection). Additionally, it is important to explore effective methods and techniques as well as resources. The aim of the research is to identify the key invariant features of the accent and to investigate the impact of students' understanding of phonetic variation on their direct comprehension of oral communication, to define the purpose, specific content, and to consider potential methods for designing such training.

Research Methods. The study employed an analysis of the existing literature on the research topic, comparison, categorization, and generalization.

Results and Discussion. The main characteristics of an accent and the impact of awareness of these characteristics on the perception of native-like foreign language speech are analyzed. The purpose of becoming familiar with phonetic variation is clarified, which involves, on the one hand, developing students' ability to comprehend native oral speech and, on the other, mastering research tools necessary for independent study of accents. Training content is explored, methods and techniques for familiarizing with phonetic variation are identified, and criteria for selecting learning materials are proposed.

Conclusion. Targeted accent training contributes to the development of linguistic competence in general and an improved understanding of oral communication in particular. Due to the presence of multiple accents resulting from intercultural interaction, it is necessary to familiarize students with the basic characteristics of this phenomenon on the one hand and provide them with tools for

self-study on the other. This is reflected in the content of training. The choice of methods to familiarize students with accents is limited by the localized nature of these accents. Training should focus on communication and the development of skills to understand authentic spoken language. This can be achieved through methods such as analysis, imitation, and transcription. The reliance on transcription for listening, the use of contrastive analysis, and the gradual increase in level of complexity, as well as the development of an academic community of learners, are all key factors contributing to the achievement of this goal.

Keywords: accent, phonetic variation, purpose, content, method, technique, learning tool, perception, oral speech

For citation: Ivchenko, M.I. (2024). Familiarization with the phonetic diversity of the English language in the context of teaching students' perception of authentic spoken language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 418-427. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-418-427>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В новой редакции общеевропейских компетенций от 2020 года понятие владения иностранным языком претерпело существенные изменения, в особенности в отношении восприятия иноязычной устной речи. Учеными признается ее ведущая роль в современном, глобальном, контексте использования английского языка, где вес «неносителей» становится все более существенным. В результате этого в дескрипторах рецепции и медиации особое внимание на пороговом, продвинутом пороговом и профессиональном уровнях владения иностранным языком (согласно шкале CEFR) уделяется способности индивида воспринимать на слух нестандартные (незнакомые) варианты английского языка [1]. Наличие потребности в обучении студентов воспринимать разнообразную иноязычную устную речь отражена и в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика: «выпускник должен быть способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях»; «порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным

функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения»¹. Это вступает в противоречие с устоявшейся парадигмой преподавания иностранного языка в условиях большинства образовательных контекстов, что обусловлено ограниченным использованием аутентичного, лингвистически-насыщенного материала на занятиях, с одной стороны, и отсутствием системы ознакомления обучаемых с особенностями его вариантов – с другой.

Рассмотрение акцента как компонента содержания обучения английскому языку продиктовано его современным положением как языка международного общения и наличием связи между рецепцией устной речи и имеющимися знаниями индивида о фонетических и других особенностях различных вариантов [2], а также его знаний о культуре стран изучаемого языка и мира в целом.

Актуальность проблемы ознакомления студентов с фонетической вариативностью и использования аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку отмечается многими исследователями [3–7]. Так, Е.А. Аристова указывает на то, что на занятиях в языковом вузе студентам предлагается для прослушивания английская речь, соот-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 969. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 09.01.2024).

ветствующая произносительной норме (Received Pronunciation или General American), что справедливо на начальных этапах, однако, даже на старших курсах потребность в научении воспринимать аутентичную устную речь остается без внимания [7]. Исследования ряда ученых указывают на то, что осведомленность об особенностях акцента положительно отражается на восприятии иноязычной устной речи [8–10]. Это достигается за счет увеличения времени взаимодействия студентов с нестандартными акцентами при выполнении заданий на понимание устной речи [9; 11] и наличия у обучаемых опыта взаимодействия с нестандартными акцентами вне аудиторных занятий [12–14]. Помимо этого, взаимодействие обучаемых с незнакомыми акцентами приводит к существенному повышению когнитивной нагрузки и, как следствие, снижает скорость обработки устной речи головным мозгом [9].

Ознакомление с произносительной вариативностью призвано содействовать развитию умения воспринимать иноязычную устную речь, характеризуемую в том числе использованием того или иного нестандартного варианта изучаемого языка, за счет формирования системы знаний о его произносительной норме (например, американского или британского варианта английского языка) и местных акцентов. Эти знания позже используются обучаемыми для декодирования устных сообщений. В связи с этим представляется целесообразным планирование такого языкового и предметного содержания обучения, которое обеспечивало бы целенаправленное ознакомление студентов со звуковой системой и использование аутентичных материалов, отражающих лингвистическое и культурное разнообразие мира английского языка.

При обучении акцентам необходимо:

- в связи с особенностями обработки звукового сигнала слуховой корой головного мозга, то есть процесса восприятия «снизу-вверх» (идентификация интонации и громкости; выявление фонем и их комбинирование в слова; обращение к лексическому корпусу

индивида и присвоение словам и всему устному сообщению семантического значения), свести к минимуму случаи, когда обучаемый не может распознать индивидуальные звуки в силу их модификации под влиянием акцента. Это предотвращает дальнейшую обработку звукового сигнала головным мозгом в целом;

- регулировать скорость и обеспечить качество восприятия устной речи. Это во многом становится возможным за счет знаний о звуковой системе языка и ее модификации акцентом, что приводит к задействованию процесса «сверху-вниз» (от глобального восприятия к распознаванию фонем), что является критическим фактором ввиду единичности предъявления устной речи в процессе коммуникации.

Для решения данных задач необходимо, в первую очередь, установить связи между такими дисциплинами, как иностранный язык (английский) / практика устной и письменной речи, практическая фонетика / английское произношение, теория иностранного языка (английского) / основы английского языкознания, история и культура англоязычных стран, которые формируют фундамент для осуществления сравнительного изучения фонетических и культурных особенностей, к примеру, американских акцентов английского языка. Основными средствами обучения воспринимать акцент служат аутентичные аудио- и видеоматериалы, отражающие фонетические и культурные особенности, а также научная литература. Это способствует не только развитию фонетических навыков, но и формирует социолингвистическую и социокультурную компетенции, и как следствие, межкультурную компетенцию. Последняя рассматривается как «одно из важнейших условий успешного осуществления профессиональной деятельности педагога» [15, с. 1479].

Целенаправленное изучение фонетической вариативности существенно расширяет лингвистический и культурный кругозор обучаемых, поскольку требует подробного рассмотрения не только фактически имеющих фонетических особенностей того или

иногo акцента, но и истории его возникновения и развития за счет обращения к научной литературе, а также сравнения аутентичных аудио- и видеоматериалов разных временных промежутков. Возникает понимание живости и гибкости языка как системы, отражающей специфику эволюции общества на определенном этапе.

Обучение акцентам является актуальным, во-первых, ввиду весомой роли восприятия устной речи как в синхронном, так и асинхронном режиме, на которое в общей совокупности приходится до 70 % всего времени общения [16]; во-вторых, ввиду расширения межкультурного взаимодействия по всему миру, что приводит к фонетической вариативности.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основная задача исследования – обозначить инвариантные характеристики акцента как единиц языкового содержания обучения, осведомленность о которых положительно влияет на восприятие устной речи, установить критерии выбора средств и отбора содержания обучения, определить методы и приемы, используемые при ознакомлении студентов с фонетической вариативностью английского языка.

В рамках исследования использовались следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования, сравнения, классификация, обобщение.

Методологическую базу исследования составили системный и компетентностный подходы.

Определение понятий. Основным понятием выступает акцент. По В.Г. Куликову, он включает в себя фонетические особенности и является частью диалекта, который охватывает все подсистемы языка [17].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ознакомление студентов с фонетической вариативностью английского языка, как нам представляется, будет способствовать со-

вершенствованию умения воспринимать аутентичную устную речь. При этом организация образовательного процесса усложнена рядом факторов, среди которых – изменчивость акцентов, что нередко обусловлено появлением новых диалектных зон под влиянием других языков, тенденций в обществе. Другим фактором является слабая изученность некоторых акцентов, что делает невозможным практическое ознакомление с особенностями всех существующих. Впрочем, это кажется невозможным даже для большинства (если не для всех) носителей языка. При этом существует обширный корпус аутентичных устных текстов, что создает условия для самостоятельного исследования студентами фонетической вариативности английского языка в соответствии с их академическими, профессиональными и личностными потребностями. Таким образом, цель ознакомления студентов с фонетической вариативностью заключается в:

- 1) освоении акцентов как таковых в формате рецепции и медиации;
- 2) освоении исследовательского инструментария для изучения особенностей акцентов.

Мы считаем, что содержание обучения фонетической вариативности английского языка может быть представлено в виде инвариантных произносительных характеристик, а конкретные особенности того или иного варианта английского языка будут установлены в процессе их освоения. Таким образом, содержание обучения воспринимать акценты должно, в первую очередь, формироваться на основе произносительной нормы национального (например, американского или британского) варианта английского языка, которая выступает в роли образца для продуктивного усвоения и референта при восприятии устной речи, в том числе акцентов.

Таким образом, содержание обучения акцентам может быть представлено в виде двух блоков:

- 1) общее содержание обучения, которое обеспечивает усвоение произносительной нормы национального (в нашем случае –

американского) варианта английского языка, а также ознакомление с основными характеристиками его акцентов в сравнении (табл. 1);

2) индивидуализированное содержание обучения, которое выявляется в результате выполнения фонетического исследовательского проекта.

При отборе аутентичных материалов в качестве средства обучения фонетической вариативности особое внимание следует уделять влиянию социального класса и образования говорящих на степень выраженности инвариантных характеристик акцента в их речи. Такого рода особенности звучащей речи носителей языка, наравне с родным язы-

ком обучаемых, существенно сказываются на их способности адекватно воспринимать аутентичную устную речь [12; 18–21]. Следовательно, социальный класс и образование говорящих играют существенную роль в обеспечении смены фокуса с выраженности фонетических особенностей как основной трудности восприятия на смысловую переработку звучащей речи. Такая смена фокуса позволяет активизировать когнитивные способности обучающихся. В этой связи можно заключить, что методы и приемы, используемые при ознакомлении студентов с фоне-

Общее содержание обучения

Таблица 1

Table 1

General learning content

Общее содержание обучения произносительной норме американского варианта английского языка	
1	Основные термины и понятия, используемые в фонетике
2	Органы артикуляции, задействованные в производстве звуков
3	Гласные звуки и их артикуляция (Λ, ə, i, ɪ, e, æ, ɑ, ɒ, ʊ, u, эг, лг)
4	Дифтонги (ei, ai, oo, au, эг)
5	Интонационный рисунок и ударение в американском варианте английского языка (общие паттерны распределения основного и вторичного ударения в предложении; сложные слова и изменение их значения со сдвигом основного ударения; ударение в приставках и суффиксах и его влияние на изменение частеречного класса слова (суффиксы: -able, -ity/-ility, -ive/-itive, -ion/-sion/-tion, -ify, -ize, -al, -ial/-cial/-tial, -ly/-ally, -ian/-cian, -logy/-graphy/-metry/-omy, -etic; префиксы: anti-, bi-, co-, com-, de-, dis-, ex-, hyper-, hypo-, im-, inter-, intro-, micro-, mini-, mis-, multi-, out-, over-, pre-, pro-, re-, retro-, stereo-, sub-, super-, ultra-, un-, under-); ударение в существительных, обозначающих имена собственные, титул, в аббревиатурах, при назывании времени и дат)
6	Качественная редукция гласных звуков в служебных словах
7	Элизия согласных звуков в служебных словах
8	Элизия согласных звуков в кластерах в беглой речи
9	Особенности произношения некоторых усеченных форм
10	Классификация согласных звуков американского английского языка по месту их артикуляции
10	Согласные звуки и их артикуляция, в том числе в кластерах (p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h, w, j, r, l, m, n, ŋ)
11	Условия возникновения гортанной смычки, скользящего ударения в звуках t и d
12	Связная (слитая) речь в американском варианте английского языка
13	Вариативность произношения суффикса -ed
Общее содержание обучения акценту на примере диалектной зоны Западной Пенсильвании (г. Питтсбург)	
1	Монофтонгизация ао и условия ее реализации в речи
2	Монофтонгизация ai, влияние социальных слоев населения на современные тенденции перехода ai в эг или эг
3	Модификация дифтонга оу в эг
4	Модификация гласного звука æ в эг
5	Модификация гласного звука i в i и условия реализации в устной речи
6	Переход θ и ð в дентальные t и d среди определенных слоев населения
7	Явления ассимиляции и диссимиляции в быстром речевом потоке
8	Потеря взрыва

тической вариативностью, должны обеспечивать коммуникативную направленность занятий и научение их распознавать фонетические особенности той или иной диалектной зоны в устном речевом потоке. Оправдано, на наш взгляд, использование анализа и имитации, обучение аудированию акцентов с опорой на транскрипцию звучащей речи, обращение к контрастивному анализу акцента и произносительной нормы, постепенное повышение сложности и выраженности инвариантных особенностей в текстах для аудирования, совместная работа обучающихся.

Содержание обучения, а также методы и приемы, используемые при ознакомлении студентов с инвариантными характеристиками акцента, значительно сужают спектр доступных для использования аутентичных материалов ввиду географически и демографически-обусловленных ограничений. Они порождают следующие критерии отбора средств ознакомления студентов с фонетической вариативностью:

- аудио- или видеозапись должна быть аутентичной, то есть изначально не созданной для учебных целей.

Реализация принципа аутентичности при отборе средств ознакомления с инвариантными характеристиками может приводить к возникновению определенных технических требований как к самим аудио- и видеоматериалам, так и к оборудованию учебной аудитории. Это продиктовано тем, что большинство аутентичных аудио- и видеоматериалов создано без использования профессионального звукозаписывающего оборудования, поэтому для них характерно наличие фоновых шумов. В некоторых случаях использование материалов низкого качества представляется нецелесообразным, например, вне лингафонного кабинета. Таким образом, аудиозапись должна отвечать следующим техническим требованиям:

- качество аудиодорожки должно быть приемлемым и не нарушать восприятия устной речи (громкость должна быть в пределах 55–66 дБн в условиях учебной аудитории) [22];

- особенности акцента должны быть ярко выражены в звучащей речи; допускается использование наигранного или преувеличенного акцента в речи говорящего.

Восприятие устной речи и обработка звукового сигнала головным мозгом может быть разделена на две составляющие в связи с разборчивостью речи и понятностью сообщения. Разборчивость речи представляет собой характеристику, обеспечивающую различение обучающимися звуков и их объединение в слова. Понятность сообщения достигается на следующем этапе, путем присвоения звуковому потоку семантического значения. Исходя из этого мы можем предположить, что любая аудиодорожка, удовлетворяющая данным критериям отбора средств обучения, может быть использована с целью развития фонетической идентификации звучащей речи обучающимися, но не каждая аудиозапись содержит в себе логически завершенную мысль, а значит, не может являться источником для разработки заданий, нацеленных на формирование умения воспринимать устную речь на уровне понятности сообщения. Отсюда вытекает дополнительный критерий отбора средств ознакомления с акцентом:

- содержание речи говорящего представляет собой законченную логическую мысль; представлен полный контекст, позволяющий обучаемым понять услышанное, делать выводы и обобщения, осуществлять детальный поиск информации и использовать ее при выполнении последующих заданий.

ВЫВОДЫ

Ознакомление студентов с фонетической вариативностью является одной из важных задач развития умения воспринимать аутентичную речь носителей языка ввиду весомой роли ее обработки в процессе общения на иностранном языке в естественных контекстах, а также расширяющегося межкультурного взаимодействия по всему миру. На практике мы имеем дело с множеством акцентов, развитие большинства из которых

находится в постоянной динамике, что ставит перед преподавателем следующие задачи: во-первых, обеспечить освоение обучающимися акцентов на уровне рецепции и медиации; во-вторых, вооружить их исследовательским инструментарием для автономного изучения интересующих их акцентов. При этом в языковом содержании обучения фонетической вариативности можно выделить, с одной стороны, общий компонент, предусматривающий знакомство студентов в первую очередь с произносительной нормой национального варианта (например, американского или британского) изучаемого (в нашем случае – английского) языка и основными характеристиками изучаемых акцентов, а с другой – индивидуализированный компонент, то есть то содержание, которое формируется к концу обучения как результат выполнения фонетического исследовательского

проекта. Освоение студентами фонетической вариативности происходит благодаря использованию анализа и имитации, обучению аудированию с опорой на транскрипцию, контрастивному анализу акцента и произносительной нормы, постепенному повышению сложности материала и, что не менее важно, приобщению к академическому сообществу. Географические и демографические ограничения, являющиеся следствием такой характеристики акцента, как локализация, определяют следующие требования к выбору средств обучения: 1) реализация принципа аутентичности; 2) обеспечение надлежащего качества звучания (громкость аудиодорожки должна быть не менее 55–66 дБн); 3) выраженность особенностей акцента в речи говорящего; 4) смысловая целостность речи говорящего.

Список источников

1. North B., Piccardo E., Goodier T. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 275 p.
2. Hayati A.M. The impact of cultural knowledge on listening comprehension of EFL learners // English Language Teaching. 2009. Vol. 2. № 3. P. 144-152. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p144>
3. Мурунов С.С., Медведев Н.В., Шульц О.Е. Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 911-922. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>, <https://elibrary.ru/mahtcx>
4. Замковая А.В. Дидактико-методические и психологические особенности использования видеоматериалов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 89-102. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-89-102>, <https://elibrary.ru/oeddql>
5. Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C. Testing the effects of regional, ethnic, and international dialects of English on listening comprehension // Language Learning. 2005. Vol. 55. Issue 1. P. 37-69. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00289.x>
6. Flowerdew J. Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview // Academic Listening: Research perspectives / ed. by J. Flowerdew. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. P. 7-30. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524612.004>
7. Аристова Е.А. Проблема восприятия диалектов и акцентов английского языка студентами языковых специальностей // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2011. № 5. С. 114-117. <https://elibrary.ru/ojcecd>
8. Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C. The effects of nonnative accents on listening comprehension: implications for ESL assessment // TESOL Quarterly. 2002. Vol. 36. № 2. P. 173-190. <https://doi.org/10.2307/3588329>
9. Adank P., Janse E. Comprehension of a novel accent by young and older listeners // Psychology and Aging. 2010. Vol. 25. Issue 3. P. 736-740. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020054>
10. Harding L. Accent and Listening Assessment. A validation study of the use of speakers with L2 accents on an academic English listening test. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011. 294 p.

11. Clarke C.M., Garrett M.F. Rapid adaptation to foreign-accented English // The Journal of the Acoustical Society of America. 2004. Vol. 116. Issue 6. P. 3647-3658. <https://doi.org/10.1121/1.1815131>
12. Smith L.E., Bisazza J.A. The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries // Language Learning. 1982. Vol. 32. № 2. P. 259-269. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1982.TB00971.X>
13. Ortmeyer C., Boyle J.P. The effect of accent differences on comprehension // RELC Journal. 1985. Vol. 16. Issue 2. P. 48-53. <https://doi.org/10.1177/003368828501600208>
14. Tauroza S., Luk J. Accent and second language listening comprehension // RELC Journal. 1997. Vol. 28. Issue 1. P. 54-71. <https://doi.org/10.1177/003368829702800104>
15. Кондакова Н.Н., Зими́на Е.И. Формирование лингвокультурной компетенции как неотъемлемая составляющая процесса профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1477-1487. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1477-1487>, <https://elibrary.ru/dxzimi>
16. Nunan D. Approaches to teaching listening in the language classroom // Technology in Education: Communicating Beyond Traditional Networks: Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference. Kyoung-ju, 1997. P. 1-10.
17. Куликов В.Г. Национально-территориальная вариативность английского языка (английский язык в США). Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. 170 с. <https://elibrary.ru/ujsqdd>
18. Eisenstein M., Berkowitz D. The effect of phonological variation on adult learner comprehension // Studies in Second Language Acquisition. 1981. Vol. 4. Issue 1. P. 75-80. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004307>
19. Ekong P. On the use of an indigenous model for teaching English in Nigeria // World Englishes. 1982. Vol. 1. Issue 3. P. 87-92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00474.x>
20. Bilbow G.T. Towards an understanding of overseas students' difficulties in lectures: a phenomenographic approach // Journal of Further and Higher Education. 1989. Vol. 13/3. P. 85-99. <https://doi.org/10.1080/0309877890130308>
21. Ockey G.J., French R. From one to multiple accents on a test of L2 listening comprehension // Applied Linguistics. 2016. Vol. 37. № 5. P. 693-715. <https://doi.org/10.1093/applin/amu060>
22. Olsen W.O. Average speech levels and spectra in various speaking/listening conditions // American Journal of Audiology. 1998. Vol. 7. P. 21-25. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(1998\)012](https://doi.org/10.1044/1059-0889(1998)012)

References

1. North B., Piccardo E., Goodier T. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 275 p.
2. Hayati A.M. (2009). The impact of cultural knowledge on listening comprehension of EFL learners. *English Language Teaching*, vol. 2, no. 3, pp. 144-152. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p144>
3. Murunov S.S., Medvedev N.V., Shul'ts O.E. (2022). Using Internet resources for problematization of teaching foreign languages. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 4, pp. 911-922. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>, <https://elibrary.ru/mahtcx>
4. Zamkovaya A.V. (2023). Didactic-methodic and psychological features of the use of video materials in teaching a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 89-102. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-89-102>, <https://elibrary.ru/oedddq1>
5. Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C. (2005). Testing the effects of regional, ethnic, and international dialects of English on listening comprehension. *Language Learning*, vol. 55, issue 1, pp. 37-69. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00289.x>
6. Flowerdew J. (1995). Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview. *Academic Listening: Research perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 7-30. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524612.004>
7. Aristova E.A. (2011). Problema vospriyatiya dialektov i aktsentov angliiskogo yazyka studentami yazykovykh spetsial'nostei [The problem of perception of dialects and accents of the English language by students of non-linguistic specialties]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Problemy*

- yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin, no. 5, pp. 114-117. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ojcecd>
8. Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C. (2002). The effects of nonnative accents on listening comprehension: implications for ESL assessment. *TESOL Quarterly*, vol. 36, no. 2, pp. 173-190. <https://doi.org/10.2307/3588329>
 9. Adank P., Janse E. (2010). Comprehension of a novel accent by young and older listeners. *Psychology and Aging*, vol. 25, issue 3, pp. 736-740. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020054>
 10. Harding L. (2011). *Accent and Listening Assessment. A Validation Study of the Use of Speakers with L2 Accents on an Academic English Listening Test*. Frankfurt am Main, Peter Lang Publ., 294 p.
 11. Clarke C.M., Garrett M.F. (2004). Rapid adaptation to foreign-accented English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 116, issue 6, pp. 3647-3658. <https://doi.org/10.1121/1.1815131>
 12. Smith L.E., Bisazza J.A. (1982). The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries. *Language Learning*, vol. 32, no. 2, pp. 259-269. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1982.TB00971.X>
 13. Ortmeyer C., Boyle J.P. (1985). The effect of accent differences on comprehension. *RELJ Journal*, vol. 16, issue 2, pp. 48-53. <https://doi.org/10.1177/003368828501600208>
 14. Tauroza S., Luk J. (1997). Accent and second language listening comprehension. *RELJ Journal*, vol. 28, issue 1, pp. 54-71. <https://doi.org/10.1177/003368829702800104>
 15. Kondakova N.N., Zimina E.I. (2023). Development of linguocultural competence as an integral component of the foreign language teacher professional training process. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1477-1487. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1477-1487>, <https://elibrary.ru/dxzimi>
 16. Nunan D. (1997). Approaches to teaching listening in the language classroom. *Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference "Technology in Education: Communicating Beyond Traditional Networks"*. Kyoung-ju, pp. 1-10.
 17. Kulikov V.G. (2005). *National and Territorial Varieties of the English Language (English in the USA)*. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 170 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ujsqdd>
 18. Eisenstein M., Berkowitz D. (1981). The effect of phonological variation on adult learner comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 4, issue 1, pp. 75-80. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004307>
 19. Ekong P. (1982). On the use of an indigenous model for teaching English in Nigeria. *World Englishes*, vol. 1, issue 3, pp. 87-92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00474.x>
 20. Bilbow G.T. (1989). Towards an understanding of overseas students' difficulties in lectures: a phenomenographic approach. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 13/3, pp. 85-99. <https://doi.org/10.1080/0309877890130308>
 21. Ockey G.J., French R. (2016). From one to multiple accents on a test of L2 listening comprehension. *Applied Linguistics*, vol. 37, no. 5, pp. 693-715. <https://doi.org/10.1093/applin/amu060>
 22. Olsen W.O. (1998). Average speech levels and spectra in various speaking/listening conditions. *American Journal of Audiology*, vol. 7, pp. 21-25. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(1998/012\)](https://doi.org/10.1044/1059-0889(1998/012))

Информация об авторе

Ивченко Максим Игоревич, ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0008-1511-4293>
ivchencko.masksim@gmail.com

Поступила в редакцию 07.02.2024
Одобрена после рецензирования 03.04.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the author

Maksim I. Ivchenko, Assistant of Linguistics and Language Teaching Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0008-1511-4293>
ivchencko.masksim@gmail.com

Received 07.02.2024
Approved 03.04.2024
Accepted 17.04.2024

Научная статья
УДК 372.881.133.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-428-437>



Типология речевых ошибок носителей языка (на примере французского языка)

Анастасия Валерьевна ЗЫКОВА , Лариса Александровна НЕЖИНА 
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76
*Адрес для переписки: an.zykova@gmail.com

Актуальность. Дана характеристика понятий «лингвистические ошибки» и «языковая норма» (субъективная и объективная) в процессе обучения родному и иностранным языкам, что определяет значимость работы в современном поликультурном пространстве. Рассмотрены определения «культура речи» и «узус», и описана типология речевых ошибок, которая разделяется по аспектам языка: фонетика, грамматика и лексика (стилистика).

Методы исследования. Представлены и проанализированы примеры речевых ошибок носителей французского языка на основе анализа статистических данных, проводимых французскими изданиями Le Figaro, Le Conseil Rédaction, Toploc, наглядно демонстрирующие, каким образом проявляется и работает языковая норма.

Результаты исследования. Обоснованы условия описания сравнительно-сопоставительного анализа контактирующих языков как важного условия выявления языковых трудностей и ошибок в языковых структурах для дальнейшего применения данных знаний в методике преподавания как родному языку, так и французскому, и другим иностранным языкам.

Выводы. Полученные знания позволят обучающимся усовершенствовать в дальнейшем свои социолингвистические компетенции, а результаты исследования могут быть использованы при пересмотре существующих программ для французского языка и организации обучения в более детальном рассмотрении методического обеспечения обучению французскому языку: создании учебных пособий, разработке заданий к видеоматериалам и контролю.

Ключевые слова: речевые ошибки, языковая норма, узус, культура речи, французский язык

Для цитирования: Зыкова А.В., Нежина Л.А. Типология речевых ошибок носителей языка (на примере французского языка) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 428-437. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-428-437>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-428-437>

Typology of speech errors by native speakers (on the example of the French language)

Anastasia V. ZYKOVA , Larisa A. NEZHINA 

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

*Corresponding author: an.zykova@gmail.com

Importance. The characteristics of the concepts “linguistic errors” and “linguistic norm” (subjective and objective) in the process of teaching native and foreign languages are given, which determines the significance of work in the modern multicultural space. The definitions of “speech culture” and “usus” are considered, and a typology of speech errors is described, which is divided according to aspects of the language: phonetics, grammar and vocabulary (stylistics).

Research Methods. Examples of speech errors by French speakers are presented and analyzed based on the analysis of statistical data conducted by the French publications *Le Figaro*, *Le Conseil Rédaction*, *Toploc*, which clearly demonstrate how the language norm manifests itself and works.

Results and Discussion. The conditions for describing the comparative and comparative analysis of contacting languages are substantiated as an important condition for identifying language difficulties and errors in language structures for the further application of this knowledge in the methodology of teaching both the native language and French and other foreign languages.

Conclusion. The knowledge gained will allow students to improve their sociolinguistic competencies in the future, and the results of the study can be used in revising existing programs for the French language and organizing training in a more detailed consideration of the methodological support for teaching French: creating teaching aids, developing video materials and control.

Keywords: speech errors, language norm, usage, culture of speech, French

For citation: Zyкова, A.V., & Nezhina, L.A. (2024). Typology of speech errors by native speakers (on the example of the French language). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 428-437. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-428-437>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Всемирная глобализация отводит особую роль коммуникации как форме процесса передачи и получения информации, а знание языков является базовой составляющей этого процесса. Поэтому в современном мире огромное внимание уделяется многоязычному образованию, его роли в жизни общества, закономерностях развития и путях повышения эффективности. Но, изучая иностранный язык не только по учебникам, а с использованием недавно вошедших и уже ставших неотъемлемой частью учебно-

го процесса технологий (иностранные видеоканалы, новости, подкасты, мобильные приложения, такие как TikTok, YouTube и т. д.), мы сталкиваемся с парадоксом: с одной стороны, мы изучаем и обогащаем язык, но с другой – мы параллельно с изучением перенимаем элементарные ошибки из речи носителей языка.

Безусловно, лингвистические ошибки негативно влияют на результаты обучения, которые зачастую не всегда соотносимы с затраченными усилиями и не соответствуют поставленной цели обучения – достижению обучающимися как минимум среднего уров-

ня владения языком согласно европейскому стандарту образования (B2), предполагающему способность к коммуникации в рамках многочисленных естественных жизненных ситуаций [1, с. 3-5].

Неудовлетворительное владение иноязычными нормами языка в значительной степени вызвано игнорированием ряда основных положений организации лексики, а именно, нелексических компонентов учебного процесса для усвоения лексики; обстоятельностью работы с лексическим компонентом учебного процесса; пренебрежением возможностями произвольно-сознательных элементов усвоения лексики и отсутствием достаточного внимания к усвоению нетематической, преимущественно абстрактной лексики. В связи с этим есть основание утверждать, что необходимо разработать, теоретически обосновать и ввести в практику особое направление оптимизации расширения лексики [1, с. 3-5].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретико-методологической базой нашего исследования являются: работы, посвященные лингвистике и сопоставлению языков (Т.М. Балыхина, И.Г. Овчинникова, Л.В. Щерба, Ю.А. Склизов и др.); концептуальные идеи методики и методологии преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов [2], Г.В. Сороковых, В.Н. Щукин и др.); работы по вопросам формирования коммуникативной компетенции обучающихся (В.В. Сафонова [3], П.В. Сысоев, Е.В. Тихомирова, А.В. Щепилова и др.); работы, посвященные вопросам обучения лексике (В.Г. Гак, П.Б. Гурвич [4], А.В. Зыкова, А.Н. Шамов и др.);

Теоретическая значимость исследования заключается в раскрытии типологии ошибок носителей языка (французский язык) для последующего практического внедрения результатов в образовательный процесс.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Говоря об актуальности исследования, подчеркиваем, что предложенная ниже классификация ошибок разделена на языковые аспекты и состоит из наиболее актуальных примеров с подробным объяснением их значений и применением.

Что касается лингвистических предпосылок типологии речевых ошибок, мы опираемся на следующие положения:

– именно лингвистика, наука, занимающаяся изучением языка, законов его развития и функционирования, разрабатывает вопросы приемлемости, правильности, грамматичности языковых фактов. Иными словами, лингвистика как научное и системное знание о языке дает представление (описание) языка, выступающего в качестве эталона, цели, к которой стремится привести своих учеников учитель;

– немаловажное значение для определения причин ошибок имеет исследование системы языка и языковой нормы в современном французском языке. Термин «норма» неоднозначен. В современном языкознании различают два основных аспекта языковой нормы: объективную языковую норму, общепринятую в данном коллективе форму языковых средств, и оценочную, аксиологическую норму, которая устанавливает правильность или неправильность соревнующихся объективных норм [5, с. 28-114].

Этому различию в общих чертах соответствует различие описательной (объективной) и предписывающей (субъективной) норм у отечественного лингвиста Л.В. Щербы [6, с. 56-89]. Объективная норма указывает на минимальный уровень приемлемости языковых фактов – уровень фонограмматической правильности. Понятие объективной нормы соотносится с понятием системы и структуры языка. А субъективная норма – общепринятые реализации элементов системы (структуры), закрепленная форма противопоставления элементов системы. Это так называемая языковая норма.

Выделяют, кроме этого, норму как категорию культуры речи (узус). Узус обычно относится к сфере пользования языком. Некоторые исследователи выделяют узус как индивидуальные речевые особенности и общезыковой узус или норму речи. Мы рассматриваем только общезыковой узус – узаконенное отклонение от нормы, общепринятое употребление слова в отличие от случайного [7]. Нарушения системы, нормы или узуса не равнозначны для процесса общения. Так, замена одного элемента другим, входящим в тот же класс, то есть ошибка в системе языка, приводит к изменению содержания высказывания. Например, иностранец говорит: *Je parle en français* вместо *Je parle français*. Употребление предлога *en* в рассматриваемом словосочетании является речевой ошибкой и совершается она не только иностранцами, но и носителями языка, под воздействием одного из законов, по которым развивается язык – закону аналогии – так как существует ряд подобных словосочетаний: *lire en français, écrire en français etc.*

Однако многие исследователи указывают, что большая часть ошибок в речи иностранцев относится к норме, а не собственно к системе языка [8, с. 76-154]. Нарушения узусальной нормы проявляются в формах спряжений глаголов (*vous disez* вместо *vous dites* – вы говорите), в употреблении предлогов (*sur la rue* вместо *dans la rue*), в согласовании (*la robe gris* вместо *la robe grise*), словосочетаемости (*c'est une haute fille* вместо *c'est une grande fille*), порядке слов (*la ville traverse la rivière* вместо *la rivière traverse la ville*) и др.

В отличие от языковой нормы такие ошибки не приводят к искажению смысла, но создают эффект неправильности речи. Сказанное не означает, что ошибками в узусальной норме можно пренебречь. Недостаточное знание нормативных реализаций может привести либо к ошибке, либо к обеднению речи.

Нарушение узуса наблюдается в том случае, когда иностранец выбирает не тот структурный образец, что приводит к ситуативной неадекватности речи при сохранении

ее правильности с точки зрения закономерностей системы и нормы языка. Ситуация связана с понятием национальной культуры, проявляющейся в речевых клише, штампах. Ошибки в узусе, следовательно, наименее значимы для общения. Но, с другой стороны, знание закономерностей узуса и есть то, что обычно называют «чувством языка», следовательно, нарушения узуса не могут оставаться вне поля зрения.

Указанный выше лингвистический критерий выделения ошибки используется многими исследователями, занимающимися вопросами преподавания языка. Так, Ю.А. Склизов в качестве ошибок рассматривает фонограмматические искажения [7, с. 31]. Л.В. Щерба объединяет все ошибки общим термином «отрицательный речевой опыт» [6, с. 215].

Лингвистических критериев в определении феномена ошибки придерживается Т.М. Балыхина, которая выделяет ошибки абсолютные, то есть формы, не существующие вообще во французском языке, и относительные, то есть такие, которые существуют в языке, но оказываются неприемлемыми в данном контексте [9, с. 58-112]. И.Г. Овчинникова рассматривает в своем исследовании три категории лексических ошибок: ошибки, связанные с неправильным выбором слова; ошибки, вызванные незнанием сочетаемости слова как в лексическом, так и в грамматическом плане; и ошибки в форме, вызванные незнанием некоторых особенностей образования форм слов [10, с. 215-256].

Сопоставительное изучение контактирующих языков позволяет выявить различия в наборе элементов в системах языков, следовательно, и в структурах, как возможную причину ошибок. Принципиальные вопросы использования данных сопоставительного изучения языков в методических целях раскрываются в работах В.Г. Гака, П.В. Сысоева, А.Н. Шамова, Г.В. Сороковых и др. Метод контрастивного анализа особенно часто используется при анализе грамматических ошибок, так как различия в грамматической системе родного и иностранного языков наиболее очевидны и представляют собой

объективную трудность усвоения иностранного языка [11–14].

Если продолжить исследование роли сопоставительного анализа языков в методических целях, то следует отметить, что он особенно важен для узуальных речевых образцов. На примере узуса, охватывающего закономерности использования языковых форм в речи, наглядно видно, что в одной и той же ситуации говорящие на разных языках используют высказывания разной семантической структуры и, наоборот, сходные языковые элементы могут использоваться в разных ситуациях в целях достижения разного прагматического эффекта [11, с. 50].

Типологию ошибок четко можно разделить по аспектам языка: фонетические, грамматические и лексические (стилистические). Но мы ведем речь об ошибках носителей языка, поэтому говорить о фонетических ошибках нецелесообразно. Если и есть какие-либо искажения в произношении в потоке речи, то они, скорее, обусловлены множественными региональными акцентами, типичными для французов, или же элементарными логопедическими проблемами, которым большинство французов не придает значения. Поэтому мы подробно остановимся на лексических и грамматических ошибках.

Итак, на основе анализа статистических данных, проводимых французскими изданиями Le Figaro, Le Conseil Rédaction, Toploc, можно выделить наиболее часто встречающиеся языковые ошибки, которые мы условно разделили на две основные части: лексические и грамматические¹.

“Aller en vélo” или “aller à vélo” – «ехать на велосипеде» – в Интернете и соцсетях

можно встретить оба словосочетания. Но нужно помнить, что одним из значений предлога “en” является значение «в, внутри», следовательно, при обозначении способа передвижения данный предлог может сочетаться только с теми транспортными средствами, которые подразумевают подобное. Поэтому абсолютно устойчивыми являются выражения “*envoiture*” – «в машине», “*en train*” – «на поезде», “*en métro*” – «в метро». В свою очередь предлог “à” несет в себе идею «взбираться на что-то»: “*à cheval*” – «верхом». По аналогии получается: “*à moto*” – «на мотоцикле», “*à vélo*” – «на велосипеде». Причиной ошибок в данном примере можно считать непонимание законов функционирования языка. И, как это ни печально, носители языка редко над этими законами задумываются, они «просто говорят». И в результате такого отношения появляются следующие выражения: “*Je ne suis pas très fromage, je préfère les desserts*”. Эта ошибка стала следствием упрощения выражения “*être amateur de*”, в результате чего глагол “*être*” фактически подменил глагол “*aimer*”. А упрощение происходит в результате экстралингвистических факторов, таких как, например, желание сэкономить несколько секунд при создании сообщения в мессенджере.

Общение между коммуникантами становится затруднительным, когда один из них употребляет словосочетание “*faire partie*” в значении «делать вечеринку» (от английского “*to do a party*”), забывая, что в классическом французском языке данное выражение имеет значение «быть частью». Таким образом, одной из причин ошибок франкофонов можно назвать английский язык.

Отдельно хочется обратить внимание на тот факт, что особенности французского произношения делают «невидимыми» очень многие ошибки в устной речи, так как большинство букв на конце слов не читаются, и только письменная форма позволяет их выявить. А неправильная орфография может быть как следствием неграмотности, так и простой невнимательности. Вот примеры подобных лексических ошибок.

¹ 69 fautes de Français courantes à ne plus (jamais) faire! // Conseil Rédaction Web. URL: <https://www.conseils-redaction-web.fr/69-fautes-de-francais-courantes> (accès: 20.11.2023); Dix fautes de français à ne plus faire! // Le Figaro. URL: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/03/21/37003-20170321ARTFIG00126-dix-fautes-de-francais-a-ne-plus-faire.php> (accès: 30.11.2023); Les 15 fautes de français les plus courantes au 21e siècle // Toploc. URL: <https://blog.toploc.com/blog/communaute/francais/fautes-de-francais> (accès: 17.12.2023).

Носители языка зачастую пишут “d” в конце слова в выражении “à tort” – «ошибочно», тогда как слово “tord” означает «стричь»; по аналогии с глаголом “cauchemarder” – «видеть во сне кошмары», который содержит в основе букву “d”, в существительном “cauchemar” – «кошмар» ее часто пишут на конце слова, однако, там ее быть не должно; “quoique” – «хотя» и “quoi que” – «что угодно». Два очень простых правила помогут избежать неверного употребления. Если “quoique” можно заменить подчинительным союзом «хотя», то нужно писать слово слитно. Пример: “je suis en train de dormir quoique je dois finir cette affaire” – «я уже засыпаю, хотя мне надо бы закончить это дело». И наоборот, если “quoi que” – «что угодно» используется в смысле «что бы то ни было, что...», оно будет записано двумя словами. Пример: “quoi que je fasse...” – «что бы я ни делал...».

Одинаковое произношение разных по значению и, следовательно, по употреблению слов становится причиной грамматических ошибок. Выражения омофоны “être près” и “être prêt” требуют употребления разных предлогов. Прилагательное “prêt” – «готов» может использоваться в предложении только тогда, когда за ним следует предлог “à”. И словосочетание означает «быть готовым к чему-либо», а выражение “près de” – «рядом» используется, чтобы обозначить нахождение в пространстве, непосредственно рядом с чем-то или кем-то.

Фраза “Et bien! Tu n’as toujours pas bougé?” уже никого не шокирует на просторах Интернета. И снова омофония является причиной ошибки, вследствие которой путают междометие “eh” и сочинительный союз “et”. Первое служит для выражения удивления, и в приведенном примере нужно было бы написать “eh bien”, второй используется для связи/соединения двух однородных членов предложения или однородных придаточных.

Одинаковое произношение приводит к тому, что носители французского языка путают причастия прошедшего времени с ин-

финитивами глаголов первой группы: “Je l’ai vu volé au-dessus de la maison” вместо “Je l’ai vu voler au-dessus de la maison”, а частотность подобной ошибки объясняется тем, что в разговорной речи данной ошибки не слышно, соответственно, нет возможности исправить и объяснить данную ошибку, чтобы она не множилась.

Также частотными являются ошибки, когда франкофоны путают Future Simple (Простое будущее время) и Conditionnel Présent (Условное наклонение в настоящем времени): нередко можно встретить категоричное “Pour le déjeuner, je ferai des pâtes” вместо более нейтрального и вежливого “Pour le déjeuner, je ferais des pâtes”. Большая частотность подобных грамматических ошибок является следствием небрежности произношения. В современном языке стирается разница, особенно в конечной позиции (окончаниях), между звуками [e] и [ɛ], которые еще 50 лет назад четко различали формы Простого будущего времени и Условного наклонения в настоящем времени, что приводит к ошибкам и в написании.

Но основную часть грамматических ошибок носители французского языка делают на согласование. И здесь наблюдается разнообразие вариантов.

Неверное согласование подлежащего с глаголом. В современном французском языке появилась тенденция согласовывать сказуемое с тем словом, которое стоит к нему ближе, отсюда в интернет-источниках возможна вариативность фразы “Une majorité des Français part / partent?” – «Большинство французов уезжает/уезжают?». Однако в данном сложном подлежащем главным является “majorité”, следовательно, глагол должен стоять в единственном числе. Множественное число остается возможным, но не совсем корректным.

Следующий пример иллюстрирует прямо противоположную ситуацию. Прилежные носители языка хотят блеснуть знаниями, внимательностью и делают согласование: “elle s’est faite gronder”, “les jardins qu’elle a fait saménager”. Однако в правилах француз-

ского языка на данный случай есть исключение, о котором часто забывают: причастие не согласовывается, если после него идет инфинитив.

Согласование в числе вызывает сложность, если речь идет о словосочетаниях сущ.+сущ. без предлога, где второе существительное выступает в функции прилагательного. Но, по мнению Французской академии, согласование во множественном числе обоих элементов возможно, если: *“Quand il y a identité entre les deux éléments, les deux prennent la marque du pluriel”*. Таким образом, мы получаем *“gestes barrières”*. Но равнозначность элементов подобных словосочетаний ясна не всем франкофонам, отсюда появляются ошибки в согласовании второго существительного в подобных словосочетаниях: *“films cultes”* и *“jeux vidéos”*.

Согласование прилагательных в женском роде – довольно частотная ошибка, связанная не только с невнимательностью, но и с незнанием редких форм и исключений. Так, например, прилагательное *“malin”* – «хитрый» имеет необычную форму для женского рода – *“maligne”*, орфографической особенностью которой является добавление “g”, помимо буквы “e” на конце слова, как общепринятого маркера женского рода прилагательных. Это касается и других прилагательных, имеющих особую форму женского рода, например, *“grec – grecque”* – «греческий, -ая», и др.

Непонимание структуры языка приводит к ошибкам на согласование тех частей речи, которые изменяться не могут. *“Tout autre chose”* и *“toute autre chose”* сосуществуют оба, но имеют разный смысл. В первом *“tout”* является наречием, следовательно, не согласуется и должно быть написано без “e”: *“C’est tout autre chose”* – «Это совсем другая история». Во втором примере *“tout”* является неопределенным прилагательным, следовательно, должно согласовываться со словом, к которому относится. Пример: *“toute autre étudiante serait partie”* – «любая другая студентка ушла бы». Существует маленькая хитрость, помогающая различить описанные

случаи и избежать ошибок: если *“tout”* можно убрать из предложения без особых смысловых потерь – это наречие, и оно не согласуется.

У носителей французского языка также наблюдается тенденция замещения всех относительных местоимений одной формой *“que”*, как наиболее частотной и простой из всех существующих, что приводит к появлению как в устной, так и в письменной речи ошибок типа *“Tiens, c’est le roman que je t’ai parlé”* вместо *“Tiens, c’est le roman dont je t’ai parlé”*.

Еще одним видом ошибки может быть использование ненадлежащей формы. Так, например, не все глаголы могут иметь пассивную форму. Но современных французов это мало смущает, в результате снижения языковой нормы появляются следующие фразы: *“La question, elle est vite répondue”*. И снова речь идет о незнании правил функционирования языка, как причине подобных ошибок. Ибо глагол *“répondre”* может иметь два дополнения (прямое и косвенное), и косвенным дополнением выступает, по логике языка, неодушевленный предмет, следовательно, глагол не может иметь пассивной формы с неодушевленным подлежащим.

ВЫВОДЫ

Это далеко не исчерпывающий список примеров речевых ошибок, но, опираясь на лингвистические трудности, которые вызывают проблемы у самих носителей языка, можно спланировать образовательный процесс таким образом, чтобы научить обучающихся понимать, видеть и прогнозировать свои ошибки. При акцентировании внимания на подобном материале на уроках французского языка обучающиеся автоматически приобретают конкретные ЗУН (знания, умения, навыки), которые им позволят в дальнейшем усовершенствовать свои социолингвистические компетенции:

– студенты при обучении французскому языку смогут при необходимости самостоятельно осуществлять поиск и анализ до-

полнительной информации о новых лексических единицах французского языка;

- в случае лексических затруднений прибегать к сотрудничеству со студентами группы и с преподавателями;

- усваивать лексический материал текста, используя такие сложные и эффективные стратегии, как анализ, сравнение, обобщение;

- выполнять самые разнообразные виды лексических упражнений, выбирать последовательность их выполнения в соответствии с собственными интеллектуальными и языковыми возможностями;

- понимать более сложный в лексическом и содержательном плане аутентичный текстовый материал;

- расширять лексический запас французского языка через сравнение с русским, английским языками, а также через осознание специфики лексического аспекта второго иностранного языка.

Данные факторы являются показателем эффективности процесса обучения лексике французского языка и подразумевают самостоятельное автономное расширение лексического запаса студентов и использование полученных ЗУН на продуктивном уровне [8; 15].

Все лингвистические критерии типологии речевых ошибок необходимо внедрять в методику преподавания иностранного языка, поскольку они лежат в общих закономерностях усвоения языка, либо в закономерностях

соотношения родного и изучаемого языков, либо в особенностях методики обучения. Для нас непосредственный интерес представляет рассмотрение закономерностей соотношения родного (русского) и французского языков. Сравнением языков в зависимости от объекта и цели исследования занимаются различные отрасли лингвистики. Методика преподавания использует, прежде всего, данные сопоставительно-типологической лингвистики, которая изучает сходства и различия структур двух языков, способов выражения одних и тех же значений и различие функций однотипных элементов структуры языка [16].

Приведенные выше примеры ошибок французской речи, безусловно, не претендуют на исчерпывающее решение данной проблемы. Лингвистические ошибки были и будут, и это позволяет наметить перспективу разработки ряда вопросов, связанных с методикой преподавания и расширения лексического запаса французского языка при формировании коммуникативной компетенции обучающихся.

Результаты могут быть использованы при пересмотре существующих программ для французского языка и организации обучения на основе индивидуальных стратегий, в более детальном рассмотрении методического обеспечения обучения французскому языку: создании учебных пособий, разработке заданий к видеоматериалам и контролю.

Список источников

1. *Зыкова А.В.* Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 25 с. <https://www.elibrary.ru/queuvdz>
2. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
3. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход: ретроспектива и перспектива // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. С. 53-72. <https://www.elibrary.ru/seyahv>
4. *Гурвич П.Б.* О четырех общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 32-39.
5. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. М.: ЧНУЗ «Моск. лицей», 1996. 207 с.
6. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
7. *Склизков Ю.А.* Ошибки учащихся как степень сформированности их умений // Иностранные языки в школе. 1987. № 2. С. 30-32.

8. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 2007. 168 с. <https://www.elibrary.ru/qvohgz>
9. Балыхина Т.М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2006. 195 с. <https://www.elibrary.ru/pbgzps>
10. Овчинникова И.Г. Переводческий билингвизм: по материалам ошибок письменного перевода. М.: ФЛИНТА, 2016. 304 с.
11. Гак В.Г. Беседы о французском слове. М.: УРСС, 2004. 336 с. <https://www.elibrary.ru/qsedkd>
12. Сороковых Г.В. Готовим конкурентоспособного учителя в рамках элективных курсов // Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность: 11 Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 2022. С. 173-178. <https://www.elibrary.ru/lujyfk>
13. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
14. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. Н. Новгород: Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2006. 277 с.
15. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 211 с.
16. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с. <https://elibrary.ru/suptod>

References

1. Zyкова A.V. (2010). *Metodika rasshireniya slovarnogo zapasa inoyazychnoi leksiki na osnove individual'nykh strategii obucheniya (na materiale frantsuzskogo yazyka kak vtorogo inostrannogo v yazykovom vuzе): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Methodology of Expanding the Vocabulary of Foreign Language Vocabulary Based on Individual Learning Strategies (Based on the Material of French as a Second Foreign Language in a Language University): PhD (Education) diss. abstr.]. Moscow, 25 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/geuvdz>
2. Passov E.I. (1991). *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [A Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russ.)
3. Safonova V.V. (2013). Sociocultural approach: retrospectives and perspectives. *Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki* [Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics], pp. 53-72. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/seyahv>
4. Gurvich P.B. (2004). O chetyrekh obshchemetodicheskikh printsipakh organizatsii obucheniya inostrannym yazykam [On the four general methodological principles of the organization of foreign language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 1, pp. 32-39. (In Russ.)
5. Min'yar-Beloruhev R.K. (1996). *Teoriya i metody perevoda* [Theory and Methods of Translation]. Moscow, ChNUZ «Moskovskij. litsei» Publ., 207 p. (In Russ.)
6. Shcherba L.V. (2004). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language system and speech activity]. Moscow, EditorialURSS Publ., 432 p. (In Russ.)
7. Sklizkov Yu.A. (1987). Oshibki uchashchikhsya kak stepen' sformirovannosti ikh umenii [Students' mistakes as the degree of formation of their skills]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 30-32. (In Russ.)
8. Bim I.L. (2007). *Profil'noe obuchenie inostrannym yazykam. Problemy i perspektivy* [Specialized Training in Foreign Languages. Problems and Prospects]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 168 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/qvohgz>
9. Balykhina T.M. (2006). *Lingvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannykh uchashchikhsya* [Linguodidactic Theory of Error and Ways to Overcome Errors in the Speech of Foreign Students]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 195 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/pbgzps>
10. Ovchinnikova I.G. (2016). *Perevodcheskii bilingvizm: po materialam oshibok pis'mennogo perevoda* [Translation Bilingualism: Based on the Materials of Translation Errors]. Moscow, FLINTA Publ., 304 p. (In Russ.)

11. Gak V.G. (2004). *Besedy o frantsuzskom slove* [Conversations about the French Word]. Moscow, Publishing Group URSS, 336 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/qsedkd>
12. Sorokovyykh G.V. (2022). We are preparing a competitive teacher in the framework of elective courses. *11 Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Sistema menedzhmenta kachestva v vuze: zdorov'e, obrazovannost', konkurentosposobnost'»* [The quality management system at the university: health, education, competitiveness: 11th International Scientific and Practical Conference]. Chelyabinsk, pp. 173-178. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/lujyfk>
13. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach?. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
14. Shamov A.N. (2006). *Kognitivnyi podkhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizatsiya* [Cognitive Approach to Vocabulary Learning: Modeling and Implementation]. Nizhny Novgorod, Linguistics University of Nizhny Novgorod Publ., 277 p. (In Russ.)
15. Leont'ev A.A. (2014). *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'*. Moscow, Lenand Publ., 211 p. (In Russ.)
16. Shchepilova A.V. (2005). *Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Theory and Methodology of Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, VLADOS Publ., 245 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/suptod>

Информация об авторах

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

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

Нежина Лариса Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0005-2989-7100>
lar.ren@mail.ru

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

Поступила в редакцию 09.01.2024
Одобрена после рецензирования 05.03.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the authors

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

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

Larisa A. Nezhina, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor Foreign Languages Department, Moscow State Institute of International Relations (University), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0005-2989-7100>
lar.ren@mail.ru

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

Received 09.01.2024
Approved 05.03.2024
Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 372.881.1+371.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-438-451>



Спиралевидная процессуальность в обучении будущих лингвистов грамматике французского языка

Ираида Евгеньевна БРЫКСИНА , Анастасия Андреевна СИДОРОВА *

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

*Адрес для переписки: asidorova0911@gmail.com

Актуальность. Рассмотрен методический потенциал спиралевидной процессуальности в обучении будущих лингвистов грамматике французского языка. Данная личностно-ориентированная технология используется для развития у обучающихся умений применять полученные знания по иностранному языку для решения профессиональных проблем, способствует интеграции и структурированию полученных знаний, обеспечивает переход учебной деятельности в профессиональную. Проанализировано теоретическое описание метода спирали, обосновано ее значение для обучения студентов грамматике и ее корректное использование в процессе письменной и устной коммуникации. Целью данного исследования выступает изучение теоретических основ построения спиралевидной процессуальности, ее применения в обучении французской грамматике будущих лингвистов, а также доказательство ее продуктивности в формировании и совершенствовании грамматической компетенции на уроках французского языка.

Материалы и методы. Использовались следующие пособия: «Французский язык» М.С. Левина, О.Б. Самсонова, В.В. Хараузова и «À l'heure actuelle» Lucia Bonato. Применялся теоретический анализ научно-методической литературы, передового методического опыта; опытное обучение; наблюдение; анкетирование; описания; элементы количественных подсчетов.

Результаты исследования. Для создания дидактической спирали предложены следующие компоненты: основная идея или цель изучения материала, вторичные (и последующие) идеи, связи между компонентами, иллюстративный материал, цветовой раздражитель, другие, соответствующие тематике курса. Определен алгоритм работы со спиралевидной процессуальностью, включающий в себя четыре этапа: информационно-подготовительный (организация работы с изучаемой темой), технологический (участие студентов в обсуждении, анализе и сравнении изученных грамматических форм), концептуализирующий (составление ментальных карт и выполнение упражнений), оценочный (тестирование и корректировка ошибок). Были определены следующие устные и письменные задания: дискуссия, тестирование, грамматические упражнения. Целесообразность использования спиралевидной процессуальности в обучении грамматике французского языка находит свое подтверждение в проведенном авторами эксперименте, статистические расчеты и анкетирование обучаемых доказали результативность предложенной технологии.

Выводы. Доказана эффективность использования спиралевидной процессуальности в обучении грамматике французского языка будущих лингвистов. Данная методика обеспечивает

интеграцию материала и плавный переход от учебной деятельности в профессиональную на каждом этапе дидактической спирали. Распределение материала от простого к более сложному помогает обучающемуся организованно и упорядоченно усваивать его. Составление и использование ментальных карт совершенствует и тренирует долговременную память, оказывает положительное влияние на усвоение и корректное воспроизведение грамматических конструкций. Интеллект-карты предоставляют возможность наглядно расположить материал на «поверхности», что позволяет легче воспринимать и визуализировать его. Обеспечивается формирование профессиональной компетенции по завершении работы со спиралью, а именно – развитие грамматической компетенции, навыков общения и осознанности как на уровне намеренности (мотивация), так и на уровне контроля (участие в дискуссии).

Ключевые слова: спиралевидная процессуальность, ментальная карта, французский язык, грамматическая компетенция, языковая компетенция

Благодарности: Исследование выполнено в рамках реализации программы развития Тамбовского государственного университета им. Г.П. Державина «Приоритет 2030».

Для цитирования: Брыксина И.Е., Сидорова А.А. Спиралевидная процессуальность в обучении будущих лингвистов грамматике французского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 438-451. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-438-451>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-438-451>

Spiral curriculum in teaching French grammar for future linguists

Iraida E. BRYXINA , Anastasia A. SIDOROVA *

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: asidorova0911@gmail.com

Importance. The methodological potential of spiral curriculum in teaching future linguists French grammar is considered. This student-oriented technology is used to develop students' skills in applying acquired knowledge in a foreign language to solve professional problems, it promotes the integration and structuring of acquired knowledge, and ensures the transition of educational activities into professional ones. The theoretical description of the spiral method is analyzed, its importance for teaching students grammar and its correct use in the process of written and oral communication is substantiated. The purpose of the research is to study the theoretical foundations of the construction of spiral curriculum, its application in teaching French grammar to future linguists, as well as to prove its productivity in the development of grammatical competence during French lessons.

Materials and Methods. In the research the following manuals are used: "French language" by M.S. Levina, O.B. Samsonova, V.V. Kharauzova and "À l'heure actuelle" by Lucia Bonato. Theoretical analysis of scientific and methodological literature, advanced methodological experience; experiential learning; observation; survey; descriptions; elements of quantitative calculations are used.

Results and Discussion. To create a didactic spiral, the following components are proposed: the main idea or purpose of studying the material, secondary (and subsequent) ideas, connections between components, illustrative material, color stimulus, and others corresponding to the topic of the course. The algorithm for working with spiral curriculum is defined, which includes four stages: information and preparatory (organizing work with the topic being studied), technological

(student participation in discussion, analysis and comparison of studied grammatical forms), conceptualizing (drawing up mental maps and performing exercises), evaluative (testing and error correction). The following oral and written tasks are defined: discussion, testing, grammar exercises. The expediency of using spiral curriculum in teaching French grammar is confirmed in the experiment conducted by the authors; statistical calculations and survey of students have proven the effectiveness of the proposed technology.

Conclusion. The effectiveness of using spiral curriculum in teaching French grammar to future linguists is proven. This technique ensures the integration of material and a smooth transition from educational activities to professional ones at each stage of the didactic spiral. The distribution of material from simple to more complex helps the student to master it in an organized and systematic manner. The compilation and use of mental maps improves and trains long-term memory, and has a positive effect on the learning and correct use of grammatical structures. Mind maps provide the opportunity to visually arrange material on the “surface”, making it easier to perceive and visualize it. The development of professional competence upon completion of work in a spiral is provided, namely the development of grammatical competence, communication skills and awareness both at the level of intentionality (motivation) and at the level of control (participation in discussion).

Keywords: spiral curriculum, mental map, French, grammatical competence, language competence

Acknowledgements: The study has been conducted at Derzhavin Tambov State University as an activity under the “Priority 2030” program.

For citation: Bryxina, I.E., & Sidorova, A.A. (2024). Spiral curriculum in teaching French grammar for future linguists. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 438-451. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-438-451>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В данный момент в системе образования активно внедряются разнообразные методики преподавания. Поскольку современные технологии занимают важное место в жизни современного студента, сочетание информационно-коммуникативных технологий с традиционными и новыми методами преподавания оказывают положительное влияние на процесс обучения. Одной из современных технологий обучения иностранному языку выступает спиралевидная процессуальность (Spiral curriculum), основывающаяся на регулярном повторении учебного материала и его углубленном изучении. Данная методика позволяет интегрировать и структурированно усваивать информацию, обеспечивает формирование профессиональной компетенции путем погружения в профессиональную деятельность.

К сожалению, данная технология не так эффективно используется в языковом вузе, хотя благодаря ей путем регулярного повто-

рения материала может активизироваться работа долговременной памяти, что положительно сказывается на качестве понимания и усвоения информации. Таким образом, отсутствие использования данной методики в обучении иностранному языку снижает эффективность и качество формирования языковой компетентности будущих лингвистов. Целью данного исследования выступает изучение теоретических основ построения спиралевидной процессуальности, ее применения в обучении французской грамматике будущих лингвистов, а также доказательство ее продуктивности в формировании и совершенствовании грамматической компетенции на уроках французского языка.

Опытное обучение проводилось среди студентов 3-го курса бакалавриата направления 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, изучающих французский язык как второй иностранный. Обучение началось в феврале

2023 г. в группе студентов из 20 человек, владеющих французским языком на уровне В1. Проведение контрольных тестирований и расчета коэффициента успешности позволило подтвердить эффективность использования данной методики в обучении грамматике французского языка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе исследования нами был применен теоретический анализ научно-методической литературы; передовой методический опыт; опытное обучение; наблюдение; анкетирование; описания и элементы количественных подсчетов. Для составления грамматических упражнений и коммуникативных заданий использовались следующие учебные пособия: «Французский язык» М.С. Левина, О.Б. Самсонова, В.В. Хараузова¹ и “À l’heure actuelle” L. Bonato².

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обзор литературы. В зарубежной методике обучения иностранным языкам спиралевидная процессуальность, а именно, *Spiral curriculum*, используется для подготовки специалистов в разных сферах и имеет несколько схожих по содержанию определений. Так, Р.М. Харден с соавт. описали использование спиральной программы при подготовке будущих младших врачей, чья работа была тесно связана с людьми и их психикой. По их мнению, метод спирали – «это программа, в которой темы или предметы повторяются на протяжении всего курса. Спиральная учебная программа – это не просто повторение преподаваемой темы. Она также требует ее углубленного изучения, когда каждая последующая встреча опирается на предыдущую» [1]. Он создал спираль, состоящую из четырех фаз: фаза 1 (1-й год), фаза 2 (2-й и 3-й год), фаза 3 (4-й и 5-й год) и

фаза 4 (6-й год). На первом году обучения студенты проходили нормальную структуру и поведение. На втором и третьем году к этой теме прибавились аномальная структура и поведение. На третьей фазе (4-й и 5-й год) студенты применяли полученные знания за три года обучения в клинической практике. Последний этап (6-й год) представлял собой период практики, где студенты работали сотрудниками *pre-registration house* и выполняли роль младших врачей. В своей работе он также отметил необходимость достижения трех основных навыков, чтобы сформировать профессиональную компетентность будущих врачей – когнитивная компетенция (сознательность), навыки общения и профессиональные навыки.

В.К. Лохани с соавт. в своей работе, посвященной подготовке будущих биоинженеров, активно используют данный подход в обучении студентов первого курса основам ферментативного анализа, где им было необходимо понять ход реакций и осознать значение этих типов реакций в сценариях реальной жизни. На базе своего исследования ученые описали спиралевидную процессуальность как программу, которая «по мере своего развития должна неоднократно возвращаться к основным идеям, опираясь на них, пока учащийся не усвоит весь формальный аппарат, который с ними связан» [2].

Дж. Ховард подробно рассмотрела и проанализировала различные основы для создания метода спирали, составленные специалистами в области учебных программ (Д. Финк, Г. Виггинс и Дж. Мактай). Она охарактеризовала процесс спирали как процесс, где «фундаментальные идеи, однажды выявленные, должны постоянно пересматриваться и пересматриваться, чтобы со временем понимание углублялось» [3].

В отечественной науке изучением спиральной программы занимались А.В. Бегунц и О.С. Соловьева. Они изучали основные особенности применения дидактической спирали в обучении студентов механико-математического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и их влияние на изучение

¹ Левина М.С., Самсонова О.Б., Хараузова В.В. Французский язык: М.: Изд-во «Юрайт», 2013. 612 с.

² Bonato L. À l’heure actuelle: Dossiers de civilisation française. Gênes: CidebEditrice, 2003. 128 p.

учебного материала. Следуя подходу Дж. Брунера, они выделили следующие принципы ее построения: 1) цикличность, то есть регулярное возвращение к прошлой теме несколько раз для лучшего ее усвоения; 2) увеличение глубины. Каждый раз, возвращаясь к пройденной теме, студенту необходимо изучить ее на более сложном уровне; 3) предварительные знания[4]. Данный принцип заключается в обращении студентами к знаниям, которые были получены ранее. Таким образом, материал по изучаемому курсу должен быть структурирован так, чтобы на последующих этапах его более глубокого изучения студенты могли опираться на фундамент уже сформировавшихся знаний. А.В. Бегунц и О.С. Соловьева пришли к выводу, что «спиральная цикличность обучения ведет к более глубокому синтезу в восприятии нового материала. При таком подходе глобальное видение определенных тем и понятий формируется последовательными слоями, синтезируя все более целостное понимание вопросов» [4, с. 18]. На рис. 1 представлена модель организации занятий в рамках курса методики.

Основываясь на исследовании Р.М. Хардена, отметившего важность развития когнитивной компетенции (сознательность), навыков общения и профессиональных навыков в формировании профессиональной компетенции, обратим внимание на когнитивный аспект в обучении грамматике французского языка. По мнению А.В. Щепиловой, «когнитивный принцип заключается в обеспечении когнитивного развития обучающегося, в обогащении его когнитивных возможностей, позволяющих повысить качество и результативность его познавательного труда, в обучении стратегиям овладения этим знанием, а не в передаче готового лингвистического знания» [6, с. 8]. То есть студент будет самостоятельно формировать свои методы усвоения грамматических конструкций, основываясь на сознательном их понимании. Таким образом, для успешного усвоения грамматики французского языка необходимо наличие двух уровней сознательности: Первый – это



Рис. 1. Модель организации занятий в рамках курса методики преподавания иностранных языков в соответствии с принципом спиральной процессуальности [5, с. 333]

Fig. 1. Model for organizing classes within a course on methods of foreign languages teaching in accordance with the principle of spiral curriculum [5, p. 333]

сознательность на уровне намеренности, которая заключается в понимании студентом цели изучения новой грамматической темы и наличия мотивации в получении нового знания. Второй уровень заключается в сознательности на уровне контроля, а именно, обучающиеся контролируют корректность использования грамматических конструкций в процессе как устной, так и письменной коммуникации.

А.В. Бегунц и О.С. Соловьева также отмечают, что при использовании данной программы в образовательном процессе, помимо более углубленного изучения материала и широкого его представления, у обучающихся тренируется рабочая память, которая, по их мнению, «обеспечивает возможность успешного обучения». Важность долговременной памяти в процессе усвоения нового материала подтверждается в работах А.Н. Шамова, посвященных изучению ее функционирования во время изучения иноязычной лексики³. Опираясь на его исследования, можно сделать вывод, что сознательность как намеренность оказывает положительное влияние на

³ Шамова А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. 277 с.

работу долговременной памяти. Наличие мотивации на изучение новой грамматической темы улучшит процесс ее понимания. Обучающийся самостоятельно будет формировать свой путь к ее усвоению, тем самым активизируя долговременное хранилище. Таким образом, облегчится реализация сознательности на уровне контроля, и студенту будет проще строить высказывания, поскольку новая грамматическая форма будет находиться в постоянной памяти.

В результате уровень намеренности и уровень контроля в сочетании реализуют коммуникативно-когнитивный и личностно-деятельностный подходы в обучении иноязычной грамматике[7].

На уроках французского языка нами используется метод спиралевидной процессуальности с целью более качественного и эффективного понимания и усвоения грамматики французского языка[5]. Поскольку французская грамматика представляется студентам одним из сложных аспектов языка, то метод спирали позволит структурировать и интегрировать полученные грамматические знания, облегчит использование конструкций в общении как с преподавателем, так и с носителем. Благодаря участию преподавателя в процессе коммуникации с обучающимся будет осуществляться активный переход учебной деятельности в профессиональную и совершенствоваться навык общения.

Спиралевидная процессуальность является эффективной методикой за счет того, что она обеспечивает погружение в сферу профессиональной деятельности и осуществляет углубленное изучение предмета. Подача более сложного материала на каждом этапе спирали позволяет произвольно повторять материал, тем самым способствуя формированию и совершенствованию профессиональной компетенции.

Так, Р.М. Харден выделяет следующие задачи использования метода спирали для формирования и совершенствования профессиональной компетенции будущих специалистов.

1. Подкрепление. Недавно изученная тема не остается просто изученной, к ней не-

обходимо возвращаться для ее повторения и добавления новой информации о ней. Это помогает не забывать ее и с легкостью интегрировать полученные знания.

2. Переход от простого к сложному. На каждом «витке» спирали обучающиеся должны проходить материал того уровня сложности, на котором они могут воспринять его.

3. Интеграция. На каждом этапе к ранее полученным знаниям прибавляются новые, что способствует объединению знаний в единое целое.

4. Соблюдение логической последовательности. В процессе изучения предмета необходимо соблюдать последовательность как по уровню объема, так и по уровню сложности.

5. Выход за пределы простого запоминания фактов. Студентам предоставляется необходимым применять полученные знания и навыки на практике, а не просто заучивать материал.

6. Соблюдение гибкости. Важно распределять материал между уровнями так, чтобы переход от одной «ветки» спирали к другой не вызывал затруднений у обучающихся.

Представленные задачи определяют алгоритм работы в рамках спиралевидной процессуальности, включающей в себя грамматический материал, который используется для формирования у будущих лингвистов грамматических компетенций. Он включает в себя четыре основных этапа, каждый из которых может содержать при необходимости дополнительные степени.

На информационно-подготовительном этапе преподавателю необходимо рассказать студентам о спиралевидной процессуальности, ее основных целях и задачах. Вместе с обучающимися ему следует определиться с темой проекта, со сроками его реализации и методами оценивания знаний, полученных в результате участия в нем. Преподаватель проводит лекции, где преподносит и объясняет новый грамматический материал. У студентов будет реализовываться осознан-

ность на уровне намеренности, поскольку они будут иметь цель и мотивацию для изучения французской грамматики.

Технологический этап предполагает работу студентов в группе, где они активно участвуют в обсуждении недавно изученных грамматических времен, анализируют и сравнивают их структуру. Подобный подход окажет положительное влияние на качественное и эффективное усвоение нового материала. Он позволит обучающимся делиться своими подходами к пониманию образования времен, тем самым помогая друг другу устранять недопонимания тех или иных грамматических тем.

Концептуализирующий этап содержит практическую работу – составление ментальных карт⁴ и выполнение грамматических упражнений. Интеллект-карты, основанные в 1970 г. Т. Бьюзенем, «представляют собой расположение материала в удобном порядке, которые объединяют в себе эффективные принципы его запоминания» [8, с. 112]. Таким образом, составляя их, студенты развивают творческое мышление, тренируют и совершенствуют долговременную память, учатся анализировать и визуализировать новый материал. Для более эффективного усвоения грамматики на данном этапе можно применить метод перевернутого класса – Flipped classroom) [9]. Впервые он был предложен профессорами химии А. Самсом и Дж. Бергманом в 2007 г. для обучения естественным наукам. Основная идея данной методики заключается в изучении студентами основного материала дома, а выполнение практических заданий в аудитории. Составление ментальных карт по изученным темам может выступать в качестве домашнего задания, а выполнение упражнений будет проходить на занятии в присутствии преподавателя.

На оценочном этапе обучающимся предоставляются тестовые задания для проверки усвоения грамматических тем. По окончании

их выполнения они вместе с преподавателем участвуют в обсуждении и корректировке своих ошибок. Для более качественного усвоения студенты участвуют в дискуссиях и анализе аутентичных текстов. Использование тандем-метода осуществляется на основе платформы “Cyberécole” или с помощью универсальных приложений YouTube, Discord, Skype, WhatsApp и т. д., предоставлялись различные способы для обратной связи с обучающимися и организации рефлексии. Таким образом, будет проходить реализация осознанности на уровне контроля, поскольку в процессе коммуникации обучающиеся контролируют корректность употребления тех или иных форм и конструкций.

Будущим лингвистам по окончании вуза необходимо владеть иностранным языком на высоком уровне, умея грамотно построить свою речь. Поскольку грамматика выступает важной составляющей речевого высказывания, то ей необходимо уделить особое внимание. Времена французского языка имеют свою специфику в образовании и употреблении, что вызывает у обучающихся затруднения в процессе их усвоения.

Мы составили дидактическую спираль, нацеленную на изучение будущих времен французского языка и особенностей их употребления в речи. Спираль делится на три этапа-витка: на первом витке студенты изучают ближайшее будущее (Futur Immédiat), его образование и особенности его употребления. Затем на втором этапе обучающиеся рассматривают простое будущее время (Futur Simple). Третий виток спирали посвящен Futur dans le passé (будущее в прошедшем) и его употреблению при согласовании времен, а также в высказываниях, выражающих предположение и учтивость Conditionnel présent (условное наклонение настоящего времени). На четвертом витке студенты изучают Futur antérieur (предбудущее), его образование и союзы, которые в дальнейшем помогут определить данное время как в речи, так и на письме (рис. 2).

Каждый виток спирали включает в себя лекцию и составление ментальных карт. Бла-

⁴ Carlier L. La carte mentale outil pédagogique // Scribd.com. 2019. P. 1-17. URL: <https://ru.scribd.com/document/253425228/La-Carte-Mentale-Outil-Pedagogique#> (accessé: 11.01.2024).

годаря созданию наглядной «схемы», уместающей в себе «идеи в небольшом пространстве»⁵, обучающиеся имеют возможность упорядочить и визуализировать полученную информацию. Таким образом, ментальные карты могут использоваться студентами для эффективного усвоения времен французского языка и их регулярного повторения.

Для самостоятельного создания интеллект-карты⁶ обучающиеся могут использовать сайт французского преподавателя Э. Конрада⁷. На сайте предоставлено огромное количество грамматического материала, который может быть также использован для закрепления французской грамматики. В рамках нашего исследования мы предоставили обучающимся собственную ментальную карту, которую они дополняли на каждом витке спирали после изучения нового времени (рис. 3). Таким образом, на занятиях по французскому языку активно проходила интеграция знаний и реализация личностно-деятельностного подхода.

По завершении каждого этапа-витка студенты выполняют грамматические упражнения на сайте, созданном преподавателем иностранных языков Л. Комю⁸. Студенты могут проверить корректность выполненных заданий в режиме онлайн.

Помимо традиционного выполнения грамматических упражнений можно использовать различные интерактивные методы в сочетании с ИКТ, например, презентацию, кейс-метод, дискуссию, ролевые игры, тандем-метод [10–12] и т. д. Для проверки знаний было выбрано тестирование и дискуссия [13].

⁵ Meiling J. Cartes heuristiques avec Tony Buzan. URL: <https://www.projectwizards.net/fr/blog/2018/08/mindmapping#definition> (accessé: 11.01.2024).

⁶ Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 199 с.

⁷ Cartes mentales: exercices et cours de français par Emmanuelle Conrad. URL: <https://www.numero1-scolaire.com/ressources-pedagogiques-francais/> (accessé: 20.01.2024).

⁸ Exercices et cours de français par Laurent Camus. URL: <https://www.tolearnfrench.com/exercices/exercice-french-2/exercice-french-11821.php> (accessé: 20.01.2024).

Таким образом, спиралевидная процессуальность, представленная выше, позволит студентам самостоятельно формировать и структурировать знания, тем самым реализуя личностно-ориентированный подход. Изучение будущих времен французского языка поэтапно, от простого к сложному, облегчит процесс их восприятия и усвоения. Составление ментальных карт поможет обучающимся упорядочить материал, делая его более наглядным и легким для восприятия. Использование спиральной программы в сочетании с интеллект-картами обеспечит эффективный переход в профессиональную деятельность, формируя у студентов осознанность, грамматическую компетенцию и навыки общения в группе.

Опытное обучение проводилось среди студентов 3-го курса бакалавриата направления 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») ТГУ им. Г.Р. Державина, изучающих французский язык как второй иностранный. Результаты эффективности спиралевидной процессуальности были получены с помощью методики расчета коэффициента успешности. Подобный способ расчета позволяет выявить количество успешных результатов по отношению к общему числу заданий, предоставленных для выполнения. Критической величиной коэффициента успешности считается 0,7, или 70 %. Расчеты проводились при помощи калькулятора SuccessRatioCalculator⁹ по формуле:

$$SR = (SE/TE), \text{ или } (SE/TE) \times 100,$$

где SE – количество правильно выполненных заданий, TE – общее количество заданий.

Итоговое тестирование состояло из четырех блоков, каждый из которых был посвящен одному из будущих времен французского языка. Общее число заданий для выполнения составляло 40. По результатам

⁹ Success Ratio Calculator. URL: <https://calculator.academy/success-ratio-calculator/> (accessed: 20.01.2024).

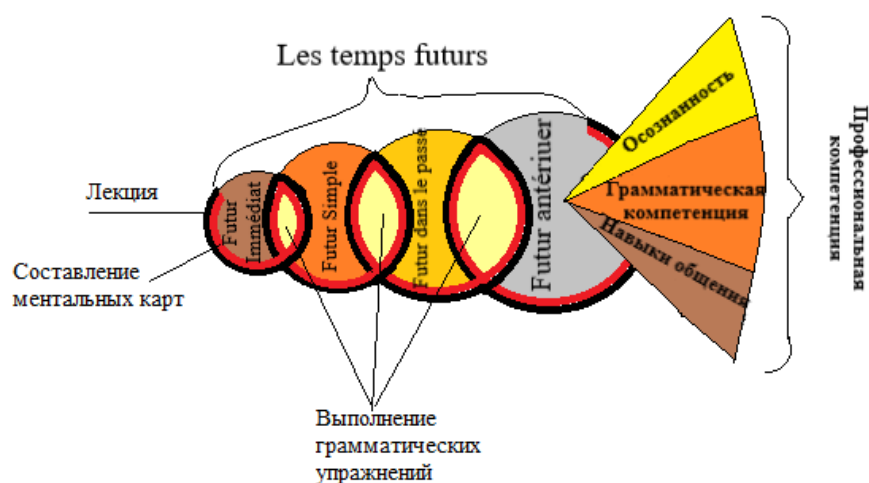


Рис. 2. Модель организации занятий для обучения французской грамматике
Fig. 2. Model of organizing classes for teaching French grammar

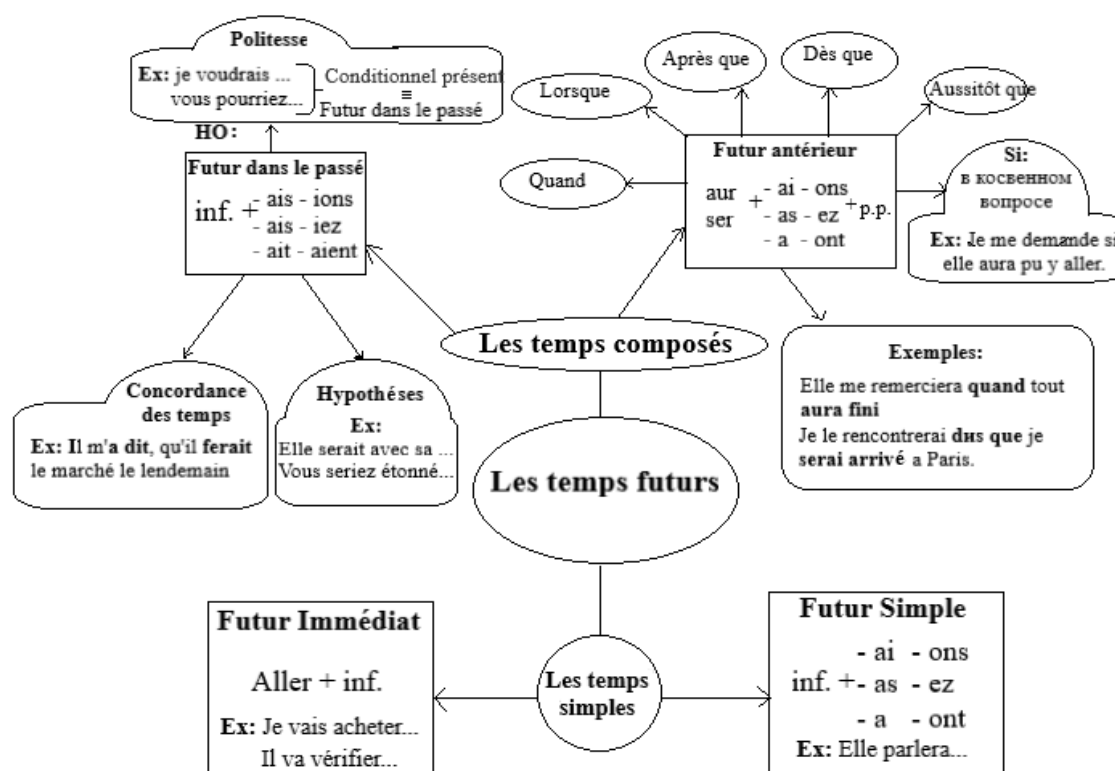


Рис. 3. Ментальная карта для обучения будущим временам французского языка
Fig. 3. Mind map for teaching future tenses in French

Таблица 1

Результаты расчета коэффициента успешности экспериментальной группы
по итогам выполнения контрольного тестирования

Table 1

Resultsofcalculatingthesuccessrateoftheexperimentalgroupbasedontheresultsofcontroltesting

Группы	Количество ошибок	Количество правильных ответов	Количество заданий	Коэффициент успешности
Группа 1 (5 человек)	5	35	40	0,87
Группа 2 (4 человека)	7	33		0,82
Группа 3 (7 человек)	1	39		0,97
Группа 4 (4 человека)	3	37		0,92
Вся экспериментальная группа (20 человек)	4	36		0,89, или 89 %

Таблица 2

Результаты расчета коэффициента успешности
экспериментальной группы по итогам участия в дискуссии

Table 2

Resultsofcalculatingthesuccessrateoftheexperimentalgroup
basedontheresultsofparticipationinthediscussion

Группы	Количество выполненных критериев	Общее количество критериев	Коэффициент успешности
Группа 1	4,0	6	0,6
Группа 2	5,0		0,8
Вся экспериментальная группа	4,5		0,75, или 75 %

выполнения тестирования образовались четыре группы в зависимости от количества совершенных ошибок (табл. 1). Таким образом, был выполнен расчет коэффициента успешности каждой из них по формуле, представленной выше, а затем общий коэффициент успешности всех студентов-участников экспериментального обучения.

После выполнения тестирования обучающиеся разделились на группы по десять человек и участвовали в дискуссии на тему «Профессии будущего». Оценка качества усвоения будущих времен французского языка проходила по шести критериям: 1) использование Futur Immédiat; 2) использование Futur Simple; 3) использование Futur dans le passé; 4) использование Futur antérieur; 5) корректность построения будущих времен; 6) уместность использования времен (табл. 2).

По результатам расчетов коэффициента успешности, полученных по окончании выполнения тестирования и участия в дискуссии (0,89 и 0,75 соответственно), подтверждается эффективность применения метода спирали (в сочетании с ментальными картами) в обучении будущим временам французского языка.

В конце занятия было проведено анкетирование студентов экспериментальной группы для выявления эффективности использования метода дидактической спирали и ментальных карт в обучении французской грамматике[14]. В анкете присутствуют четыре варианта ответа: да, не уверен (затрудняюсь ответить), скорее нет и нет (табл. 3).

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы.

1. Большинство студентов считают, что использование дидактической спирали при

Таблица 3

Результаты анкетирования студентов

Table 3

Results of student survey

Вопросы анкетирования	Да (человек)	Не уверен(затрудняюсь ответить)(человек)	Скорее нет (человек)	Нет (человек)
1. Использование дидактической спирали в изучении будущих времен французского языка облегчило их восприятие и понимание?	15	1	0	4
2. Составление ментальных карт и их использование улучшило работу долговременной памяти и процесс воспроизведения выученного материала?	18	0	2	0
3. Выполнение упражнений в конце каждого этапа-витка обеспечило закрепление материала и более легкий переход с одного этапа на другой?	16	2	0	2
4. Участие в дискуссии обеспечило погружение в профессиональную деятельность и улучшило работу критического мышления?	13	5	0	2

изучении будущих времен французского языка облегчает их восприятие и понимание, а именно, 15 студентов дали положительный ответ, и только 4 студента считают, что дидактическая спираль не оказывает положительного влияния на изучение французской грамматики.

2. Во втором вопросе, целью которого было выяснить роль ментальных карт в улучшении работы долговременной памяти и процесса воспроизведения выученного материала, были получены следующие ответы: 18 студентов дали ответ «да» и 2 ответили «скорее нет». Следовательно, составление и использование интеллект-карт облегчили процесс усвоения и воспроизведения будущих времен французского языка.

3. Основываясь на данных третьего вопроса, 16 участников ответили положительно на то, что выполнение грамматических упражнений после каждого этапа-витка спирали облегчило закрепление материала и более легкий переход с одного этапа на другой. Только 2 студента затруднились ответить и еще 2 ответили «нет». Результаты ответов на данный вопрос свидетельствуют о том, что выполнение упражнений по завершении каждого этапа спирали помогает лучше понять

грамматическую тему и спокойно перейти к изучению новой.

4. 13 студентов согласны с тем, что участие в дискуссии облегчает погружение в профессиональную деятельность и улучшает работу критического мышления. Только 5 человек затруднились ответить и 2 дали отрицательный ответ.

ВЫВОДЫ

Доказана эффективность использования спиралевидной процессуальности в обучении грамматике французского языка будущих лингвистов. Данная методика обеспечивает интеграцию материала и плавный переход от учебной деятельности в профессиональную на каждом этапе дидактической спирали. Распределение материала от простого к более сложному помогает обучающемуся организованно и упорядоченно усваивать его. Составление и использование ментальных карт совершенствует и тренирует долговременную память, оказывает положительное влияние на усвоение и корректное воспроизведение грамматических конструкций. Интеллект-карты предоставляют возможность наглядно расположить материал на «поверхности», что

позволяет легче воспринимать и визуализировать его. Обеспечивается формирование профессиональной компетенции по завершении работы со спиралью, а именно, развитие грамматической компетенции, навыков общения и осознанности как на уровне намеренности (мотивация), так и на уровне контроля (участие в дискуссии).

Результаты, полученные по итогам тестирования и дискуссии, подтвердили действенность дидактической спирали, поскольку результаты среднего значения коэффициента успешности выше 0,7 (0,89 и 0,75 соответственно).

По итогам анкетирования можно сделать вывод, что использование спиральной программы и ментальных карт облегчило студентам процесс понимания будущих времен французского языка. Выполнение упражнений и участие в дискуссии обеспечило продуктивное закрепление материала и переход учебной деятельности в профессиональную.

Так, данную методику можно использовать в обучении не только грамматике, но также лексике, фонетике и другим аспектам языка.

Список источников

1. Harden R.M., Davis M.H., Crosby J.R. The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts // Medical Education. 1997. Vol. 31. Issue 4. P. 264-271. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1997.tb02923.x>
2. Lohani V.K., Mallikarjunan K., Wolfe M.L. et al. Work in progress – spiral curriculum approach to reformulate engineering curriculum // Proceedings Frontiers in Education 35th Annual Conference. Indianapolis: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2005. Art. F1D-1. <https://doi.org/10.1109/FIE.2005.1612007>
3. Howard J. Curriculum Development. Elon: Elon University: Center for the Advancement of Teaching and Learning, 2007. Summer. P. 1-7. URL: <https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca.ctl/files/curriculum-development.pdf> (accessed: 20.01.2024).
4. Бегунц А.В., Соловьева О.С. О применении и дидактической спирали при построении учебных программ // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2021. № 4. С. 15-36. <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-20-2021-4-15-36>, <https://elibrary.ru/jhzajs>
5. Ставцева И.В., Колегова И.А. Спиралевидная процессуальность в организации занятий по методике преподавания иностранных языков студентов лингвистического направления // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 2. С. 331-338. <https://doi.org/10.30853/ped210028>, <https://elibrary.ru/mhvsagg>
6. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. №2. С. 4-11. <https://elibrary.ru/vijwyf>
7. Дмитренко Т.А. Личностно-ориентированные технологии обучения в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации // Наука и школа. 2021. № 6. С. 173-183. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-173-183>, <https://elibrary.ru/diqxbv>
8. Брыксина И.Е., Деркач А.К., Глущенко О.А. Использование ментальных карт на иностранном языке в формировании профессиональной лексической компетенции студентов медицинского вуза // Язык и культура. 2023. № 64. С. 103-122. <https://doi.org/10.17223/19996195/64/6>, <https://elibrary.ru/vxnpib>
9. Campillo-Ferrer J.M., Miralles-Martínez P. Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic // Humanities and Social Sciences Communications. 2021. Vol. 8. Issue 1. Art. 176. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
10. Брыксина И.Е., Сидорова А.А. Технологии реализации стандартов высшего образования путем использования тандем-метода // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 12 Всерос. науч.-практ. Internet-конф. (с междунар. участием) / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. С. 107-113. <https://elibrary.ru/vhhhsd>
11. Кузнецова Ю.В. Применение интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 94-96. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-94-96>, <https://elibrary.ru/zqproe>

12. Брыксина И.Е., Сидорова А.А. Применение интерактивных методов обучения иноязычной лексики в языковом вузе // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 13 Всерос. науч.-практ. Internet-конф. (с междунар. участием) / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2022. С. 97-102. <https://elibrary.ru/ahljms>
13. Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // Язык и культура. 2022. № 59. С. 271-285. <https://doi.org/10.17223/19996195/59/15>, <https://elibrary.ru/zbcbib>
14. Титова С.В., Барина К.В. Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 200-214. <https://elibrary.ru/dscein>

References

1. Harden R.M., Davis M.H., Crosby J.R. (1997). The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts. *Medical Education*, vol. 31, issue 4, pp. 264-271. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1997.tb02923.x>
2. Lohani V.K., Mallikarjunan K., Wolfe M.L. et al. (2005). Work in progress – spiral curriculum approach to reformulate engineering curriculum. *Proceedings Frontiers in Education 35th Annual Conference*. Indianapolis, Institute of Electrical and Electronics Engineers Publ., article F1D-1. <https://doi.org/10.1109/FIE.2005.1612007>
3. Howard J. (2007). *Curriculum Development*. Elon, Elon University, Center for the Advancement of Teaching and Learning Publ., Summer, pp. 1-7. Available at: <https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca/ctl/files/curriculum-development.pdf> (accessed 20.01.2024).
4. Begunts A.V., Solov'eva O.S. (2021). On the application of the didactic spiral in the construction of educational programs. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no. 4, pp. 15-36. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-20-2021-4-15-36>, <https://elibrary.ru/jhzajs>
5. Stavtseva I.V., Kolegova I.A. (2021). Spiral processual approach in organizing lessons on language teaching methodology for linguistic students. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 6, no. 2, pp. 331-338. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped210028>, <https://elibrary.ru/mhvsagg>
6. Shchepilova A.V. (2003). Kognitivnyi printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive principle in teaching a second foreign language: the issue of theoretical basis]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 4-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vijwyf>
7. Dmitrenko T.A. (2021). Personality-oriented technologies of teaching in the system of higher language education in the context of its digitalization. *Nauka i shkola = Science and School*, no. 6, pp. 173-183. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-173-183>, <https://elibrary.ru/diqxbv>
8. Bryksina I.E., Derkach A.K., Glushchenko O.A. (2023). The use of mental map in a foreign language in the formation of professional lexical competence of medical students. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 64, pp. 103-122. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/64/6>, <https://elibrary.ru/vxnpib>
9. Campillo-Ferrer J.M., Miralles-Martínez P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 8, issue 1, article 176. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
10. Bryksina I.E., Sidorova A.A. (2021). Tekhnologii realizatsii standartov vysshego obrazovaniya putem ispol'zovaniya tandem-metoda [Technologies for implementing higher education standards by using the tandem method]. *Materialy 12 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem) «Prepodavatel' vysshei shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 12th All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with International Participation) "Higher School Teacher: Traditions, Problems, Prospects"]. Tambov, Derzhavinskii Publishing House, pp. 107-113. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vhhhsd>
11. Kuznetsova Yu.V. (2022). Application of interactive methods of teaching foreign languages at a university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 1 (92), pp. 94-96. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-94-96>, <https://elibrary.ru/zqproe>

12. Bryksina I.E., Sidorova A.A. (2022). Primenenie interaktivnykh metodov obucheniya ino-yazychnoi leksike v yazykovom vuze [Application of interactive methods of teaching foreign language vocabulary at a language university]. *Materialy 13 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem) «Prepodavatel' vysshei shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 13th All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with International Participation) "Higher School Teacher: Traditions, Problems, Prospects"]. Tambov, Derzhavinskii Publishing House, pp. 97-102. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ahljms>
13. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. (2022). Teaching students foreign language writings skills based on cooperative learning. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 59, pp. 271-285. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/59/15>, <https://elibrary.ru/zbcbib>
14. Titova S.V., Barinova K.V. (2021). Feedback and reflection in foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 200-214. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dscein>

Информация об авторах

Брыксина Ираида Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5866-733X>

ResearcherID: JGC-6842-2023

bryxina68@mail.ru

Сидорова Анастасия Андреевна, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0005-8217-9239>

asidorova0911@gmail.com

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

Поступила в редакцию 08.02.2024

Получена после доработки 04.04.2024

Принята к публикации 17.04.2024

Information about the authors

Iraida E. Bryxina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5866-733X>

ResearcherID: JGC-6842-2023

bryxina68@mail.ru

Anastasia A. Sidorova, Research Scholar of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0005-8217-9239>

asidorova0911@gmail.com

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

Received 08.02.2024

Revised 04.04.2024

Accepted 17.04.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-452-459>



Профориентационный потенциал элективного языкового курса “Introduction to Media”

Андрей Васильевич ПРОХОРОВ 

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

Актуальность. Проблема осознанного профессионального самоопределения школьников остро стоит перед всеми заинтересованными сторонами – школой, вузами, работодателями, а также родителями школьников. Сложность заключается в динамично изменяющейся конъюнктуре рынка труда, появлении новых профессиональных сфер и профессий, переизбытке предложения на рынке услуг в сфере высшего образования.

Методы исследования. В целях интеграции профориентационного компонента в обучении иностранному языку обучающихся школ, на основе сложившегося опыта разработки профессионально-ориентированных элективных курсов, был предложен элективный языковой курс “Introduction to Media”.

Результаты исследования. Элективный языковой курс “Introduction to Media”, ориентированный на обучающихся 10–11 классов, обладает несомненным профориентационным потенциалом. Он призван познакомить школьников с профессиональными сферами медиакоммуникаций, что в дальнейшем будет способствовать их осознанному профессиональному выбору в рамках одного из направлений подготовки бакалавриата («Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации»).

Выводы. Элективный языковой курс “Introduction to Media” ориентирован на удовлетворение потребности обучающихся в изучении мира профессий, призван способствовать их осознанному профессиональному самоопределению, а также формированию способности обучающихся использовать изучаемый иностранный язык в качестве средства профессионального общения в сфере медиакоммуникаций.

Ключевые слова: профориентация, медиакоммуникации, элективный курс, медиапотребление, обучение иностранному языку

Для цитирования: Прохоров А.В. Профориентационный потенциал элективного языкового курса “Introduction to Media” // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 452–459. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-452-459>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-452-459>

Career guidance potential of the elective language course "Introduction to Media"

Andrey V. PROKHOROV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

proh_and@rambler.ru

Importance. The problem of conscious professional self-determination of schoolchildren is acute for all interested parties - schools, universities, employers, as well – as parents of schoolchildren. The difficulty lies in the dynamically changing labor market conditions, the emergence of new professional fields and professions, and an oversupply of services in the higher education market.

Research Methods. In order to integrate the career guidance component in teaching a foreign language to school students, based on the established experience in developing professionally oriented elective courses, an elective language course "Introduction to Media" is proposed.

Materials and Methods. The elective language course "Introduction to Media", aimed at students in grades 10-11, has undoubted career guidance potential. It is intended to introduce students to the professional fields of media communications, which in the future will contribute to their informed professional choice within one of the bachelor's degree courses (Journalism, Advertising and Public Relations, Media Communications).

Conclusion. The elective language course "Introduction to Media" is focused on meeting the students' needs in learning the professions' world is designed to promote their conscious professional self-determination, as well as the formation of students' ability to use the studied foreign language as a means of professional communication in the field of media communications.

Keywords: career guidance, media communication, elective course, media consumption, foreign language teaching

For citation: Prokhorov, A.V. (2024). Career guidance potential of the elective language course "Introduction to Media". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 452-459. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-452-459>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современный рынок труда характеризуется появлением новых профессиональных сфер и профессий, высокой динамикой конъюнктуры, определяющейся принадлежностью к региону. Характер современного рынка труда усложняет процесс профессионального самоопределения школьников, актуализирует необходимость разработки новых подходов к организации и ведению профорориентационной работы в школах. Профорориентационная работа должна носить системный характер, помогать школьникам

ориентироваться в мире профессий на разных этапах своего развития, давать возможность соотнесения собственных качеств, интересов, склонностей к той или иной профессиональной сфере.

Дискуссионным остается вопрос о способах интеграции профорориентационных компонентов в школьных курсах. Специалисты в области методики преподавания иностранных языков отмечают высокий профорориентационный потенциал школьной дисциплины «Иностранный язык» [1–3]. По их мнению, она может способствовать осознанному профессиональному самоопределению

школьников старших классов. Осведомленность школьников о конкретной профессиональной сфере обеспечивается за счет специально подобранного предметно-тематического содержания дисциплин, использования профессионально-ориентированных практических заданий. Актуализация профориентационного направления в обучении иностранному языку, по мнению А.А. Колесникова, «происходит в результате выявления, усиления и реализации профориентационных возможностей целей, принципов и содержания обучения предмету» [3, с. 177]. В целях усиления профориентационного компонента в рамках обучения иностранному языку может быть предложено введение языкового элективного курса профессионального характера.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основываясь на теоретическом анализе научной литературы по проблеме разработки языкового элективного курса для школьников, были определены основные параметры предлагаемого элективного курса “Introduction to Media”.

Мы опираемся на положительный опыт коллег по проектированию и реализации профессионально-ориентированных языковых элективных курсов. П.В. Сысоев и В.В. Завьялов предложили элективный курс “Introduction to Law”, ориентированный на внутрипрофильную специализацию учащихся 10–11 классов, выбравших социально-экономический и социально-гуманитарный профили обучения. Концепция ценна тем, что при разработке курса принимался во внимание не только интерес школьника к сфере юриспруденции, но и учитывались различия и особенности государственно-правового, уголовно-правового и гражданско-правового профилей обучения студентов направления подготовки бакалавриата «Юриспруденция» [2].

Концептуальные основы элективных языковых курсов по туризму и журналистике на основе немецкого языка представлены в работах А.А. Колесникова [4; 5]. Необходимость в разработке элективного курса

А.А. Колесников объясняет следующими аспектами: а) программа основного курса иностранного языка, в случае разработки элективного, остается неизменной, соответствующей образовательному стандарту; б) элективный курс построен с учетом потребностей учащихся, нацеленных на конкретную профессиональную сферу. Элективный курс строится «на стыке основ дисциплин», соотносящихся с конкретной профессиональной деятельностью, знакомство с которой осуществляется на иностранном языке [5, с. 21]. В рамках элективного курса для будущих специалистов в сфере туризма, например, предлагаются страноведческие темы, а также темы и практические задания, направленные на формирование надпрофессиональных и профессиональных навыков (например, навыки публичных выступлений, делового общения, этики общения с клиентами и др.).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целями профессионально-ориентированного элективного языкового курса “Introduction to Media” являются содействие в профессиональном самоопределении школьников и формирование заинтересованности в направлениях подготовки бакалавриата «42.03.02 – Журналистика», «42.03.01 – Реклама и связи с общественностью», «42.03.04 – Медиакоммуникации».

Актуальность данного языкового элективного курса определяется высокой формой медиатизации современного социума и жизни человека, а также высоким запросом рынка труда на профессионалов в сфере медиакоммуникаций. Последнее десятилетие развития общества характеризуют тенденцией медиатизации, связанной с усилением роли медиа. Человек при этом участвует как в интенсивном потреблении медиаконтента, так и в его производстве. Особое место в структуре современного медиапотребления, «информационного меню», занимает сложный медиаконтент, производство которого основано на использовании технологий вирту-

альной и дополненной реальности, потенциала искусственного интеллекта.

Элективный языковой курс "Introduction to Media" ориентирован на достижение следующих целей:

- формирование способностей у обучающихся 10–11 классов использовать изучаемый иностранный язык как средство образования, профессионального общения в сфере медиакommunikаций;
- знакомство с основами медиаграмотности;
- развитие профессиональных компетенций у обучающихся в сфере медиакommunikаций;
- удовлетворение потребностей у обучающихся в изучении мира профессий и актуальной конъюнктуры рынка труда в контексте их осознанного профессионального самоопределения.

Элективный курс "Introduction to Media" включает в себя 10 тем, которые отражают современные технологии и медиаплатформы, подходы к разработке контента, концепции продвижения брендов, товаров и услуг (табл. 1).

Таблица 1
Тематическое содержание курса
"Introduction to Media"
Table 1
The thematic content of the course
"Introduction to Media"

№ п/п	Тема	Часы
1	Traditional and Modern Media	2
2	Globalisation and Convergence	2
3	Social Media History	2
4	Types of Content in Social Media	2
5	Gamification in Media	2
6	VR- and AR-marketing	2
7	AI-technologies in Media	2
8	Visual Communication	2
9	Brand and Reputation Management	2
10	Creativity in Media	2
	Итого	20

Тематическое содержание элективного курса характеризует современный медиа-ландшафт, подчеркивает возросшую роль социальных медиа применительно к дистрибуции журналистского контента, рекламного и PR-сопровождения брендов. При реализации курса важно учитывать интерактивный характер новых медиа: каждый пользователь может являться автором контента, участвовать в разработке контента для бренда. В тематическом содержании представлены темы, связанные с использованием технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности при разработке медиапродуктов. С одной стороны, медиапродукты, созданные при использовании данных технологий, могут иллюстративно обогатить предметное содержание тем элективного курса, с другой стороны, обучающиеся могут использовать данные технологии в учебных целях для создания собственных медиапродуктов [6; 7].

Распространение иммерсивных технологий (технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности) определило развитие VR-маркетинга в качестве самостоятельного направления. Опыт виртуальных туров и шоурумов активно используется в различных сферах: образования, ресторанного и гостиничного бизнеса, досуга и развлечений. Пандемийные ограничения на посещение общественных мест стимулировали появление виртуальных шоурумов, виртуальных примерочных, которые вынужденно заменили физические пространства магазинов, салонов, торговых центров. Эта вынужденная мера продемонстрировала свою состоятельность, поэтому после снятия ограничений знакомство с брендами, товарами и услугами онлайн не потеряло своей актуальности. Напротив, потребитель ощутил преимущества, связанные с экономией времени на принятие потребительского решения и совершение покупки. Так, например, автомобильные бренды и их представители продолжают знакомить аудиторию с новинками в формате виртуальных шоурумов (рис. 1).

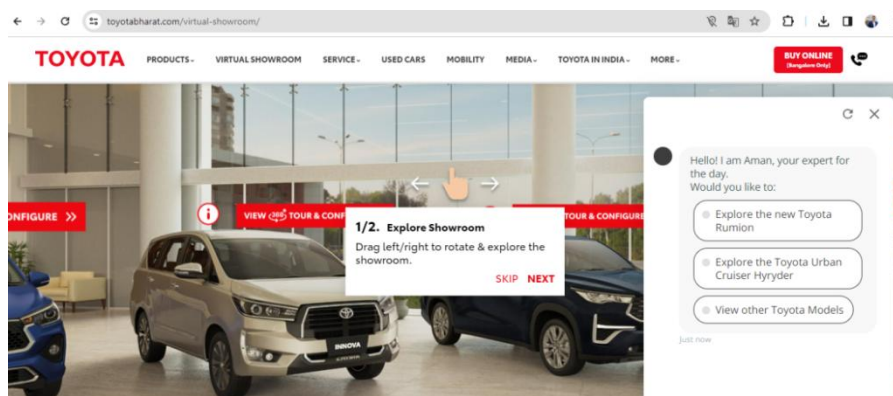


Рис. 1. Виртуальный шоурум автомобильного бренда Toyota (Виртуальный тур дилера бренда Toyota). (<https://www.toyotabharat.com/virtual-showroom/rumion.html>)

Fig. 1. Virtual showroom of the Toyota automobile brand (Virtual tour of the Toyota brand dealer). (<https://www.toyotabharat.com/virtual-showroom/rumion.html>)



Рис. 2. Приложение IKEA Place для «примерки» мебели к помещению

Fig. 2. IKEA Place application for “fitting” furniture to a room

В рамках соответствующей темы в представленном элективном курсе в качестве примера может быть рассмотрен опыт компании *IKEA*, которая предложила приложение дополненной реальности *IKEA Place* (рис. 2). Приложение позволяет выбрать мебель из каталога, соотнести ее с квартирой, домом или офисом. Это хорошая возможность наглядно увидеть новую мебель в интерьере до осуществления покупки.

Практические задания в рамках курса “Introduction to Media” могут носить профессионально-ориентированный характер, например, предполагать разработку медиапро-

дуктов при помощи нейросетей. Такие задания могут касаться разработки имен брендов и продуктов («нейминга»), написания рекламных и PR-текстов, разработки визуального контента. Для этого обучающиеся должны предложить опору для нейросети («промт», подсказку) на изучаемом иностранном языке. Для разработки слогана кафе, специализирующегося на кофе и пончиках, может быть предложен такой запрос: “Create as logan for the Cafe “Donuts and Coffee”. Нейросеть *ChatGPT* на такой запрос может предложить несколько вариантов слогана, по сути, заменяя этап мозгового штурма (рис. 3).

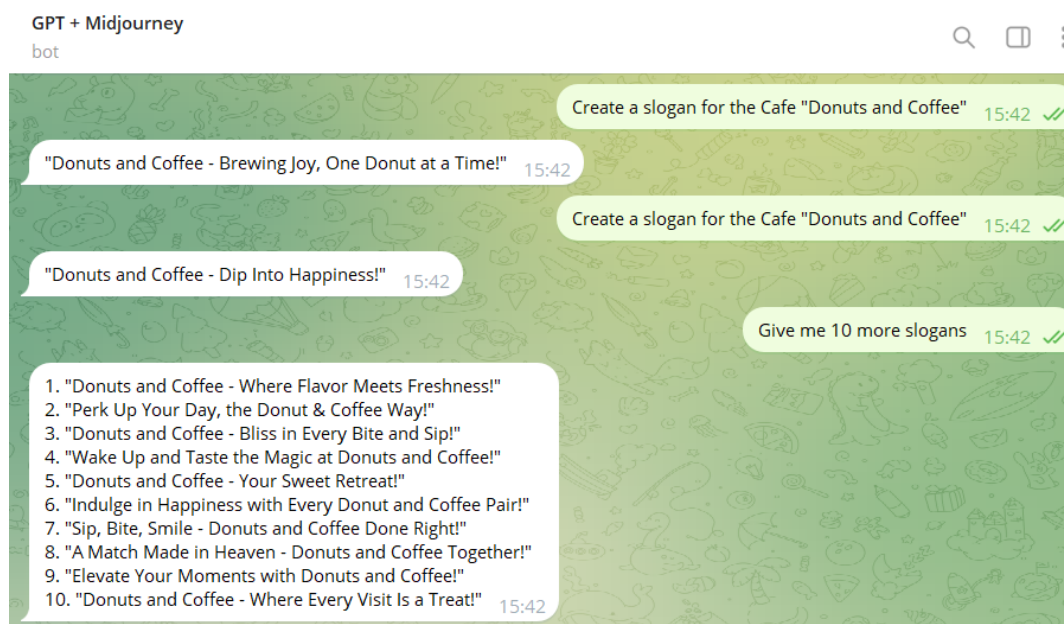


Рис. 3. Результат разработки слоганов в нейросети *ChatGPT*
Fig. 3. The result of the development of slogans in *ChatGPT* neural network

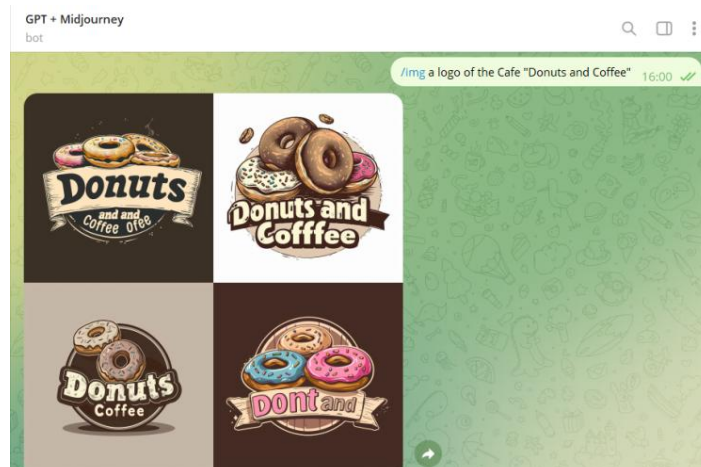


Рис. 4. Результаты разработки логотипа в нейросети Midjourney
Fig. 4. The results of logo development in Midjourney neural network

Школьники могут обсудить полученные при помощи нейросети результаты, выбрать наиболее удачные слоганы, доработать их до желаемого результата при необходимости.

Варианты логотипа для кафе могут быть разработаны посредством нейросети

Midjourney по запросу “a logo of the café “Donuts and Coffee” (рис. 4).

Обучающиеся в формате фокус-группы могут обсудить достоинства и недостатки полученных логотипов, выявить ошибки нейросети, отсеять неудачные варианты.

ВЫВОДЫ

Разработанный профессионально-ориентированный элективный языковой курс “Introduction to Media” ориентирован на знакомство обучающихся 10–11 классов с профессиями сферы медиакоммуникаций, призван удовлетворить потребности обучающихся в изучении мира профессий; способствовать

их осознанному профессиональному самоопределению; формировать способности у обучающихся 10–11 классов использовать изучаемый иностранный язык как средство профессионального общения в сфере медиакоммуникаций; знакомить школьников с основами медиаграмотности; развивать профессиональные компетенции у обучающихся в сфере медиакоммуникаций.

Список источников

1. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16. <https://elibrary.ru/jvzeqj>
2. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс “Introduction to Law” в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18. <https://elibrary.ru/xukypj>
3. Колесников А.А. Профориентационное направление в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 176-187. <https://elibrary.ru/ypgyzn>
4. Колесников А.А. Einführung in die Journalistik: элективный курс на немецком языке. Рязань: Узорочье, 2010. 184 с. <https://elibrary.ru/reskyv>
5. Колесников А.А. Немецкий язык в туристической индустрии: концептуальные основы разработки элективного курса // Иностранные языки в школе. 2012. № 5. С. 19-26. <https://elibrary.ru/ozkpgt>
6. Прохоров А.В. Медиапродукты на основе технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 39-44. <https://elibrary.ru/wmvzmg>
7. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н. и др. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / под науч. ред. П.В. Сысоева. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. 132 с. <https://elibrary.ru/xldywn>

References

1. Safonova V.V., Sysoyev P.V. (2005). Ehlektivnyi kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliiskomu yazyku [Elective course on cultural studies of the USA in the system of specialized English language teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 7-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jvzeqj>
2. Sysoyev P.V., Zav'yalov V.V. (2018). The elective language course “Introduction to law” in the system of professionally-oriented foreign language teaching in senior high school. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 10-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xukypj>
3. Kolesnikov A.A. (2018). Career guidance in teaching foreign languages. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 176-187. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ypgyzn>
4. Kolesnikov A.A. (2010). *Einführung in die Journalistik: ehlektivnyi kurs na nemetskom yazyke* [Einführung in die Journalistik: Elective Course in German]. Ryazan, Uzoroch'e Publ., 184 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/reskyv>
5. Kolesnikov A.A. (2012). Nemetskii yazyk v turisticheckoi indistrii: kontseptual'nye osnovy razrabotki ehlektivnogo kursa [German in the tourism industry: conceptual foundations for the development of an elective course]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 19-26. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ozkpgt>

6. Prokhorov A.V. (2023). Mediaprodukty na osnove tekhnologii virtual'noi i dopolnennoi real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wmvzmg>
7. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Evstigneev M.N. et al. (2023). *Obuchenie inostrannomu yazyku na osnove tekhnologii iskusstvennogo intellekta* [Teaching a Foreign Language Based on Artificial Intelligence Technologies]. Tambov, Derzhavinskii Publishing House, 132 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xldywn>

Информация об авторе

Прохоров Андрей Васильевич, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>
proh_and@rambler.ru

Поступила в редакцию 11.01.2024
Одобрена после рецензирования 07.03.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the author

Andrey V. Prokhorov, Dr. habil (Philology), Associate Professor, Associate Professor of Journalism, Advertising and Public Relations Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>
proh_and@rambler.ru

Received 11.01.2024
Approved 07.03.2024
Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-460-474>



Технология формирования полилингвальных умений школьников основной общеобразовательной школы в условиях дополнительной модульной общеразвивающей программы «Лингвистический практикум»

Кристина Александровна АРАКЕЛЯН¹ *, Галина Викторовна СОРОКОВЫХ² 

¹ГБОУ города Москвы «Школа № 1195»

121354, Российская Федерация, г. Москва, ул. Дорогобужская, 13

² ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

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

*Адрес для переписки: fnja0133@mail.ru

Актуальность. Проблема формирования полилингвальной личности школьника является важной и актуальной для современного языкового образования. Цель исследования – предложить технологию формирования полилингвальных умений школьников (5–9 классов) на основе модульной общеразвивающей программы соизучения языков и культур в условиях дополнительного учебного курса.

Методы исследования. На основе теоретического анализа научной литературы представлено уточненное понятие «модульная общеразвивающая программа дополнительного образования» как средство формирования полилингвальных умений школьников. Доказано, что обязательным условием для формирования полилингвальных умений школьников является осознание ими ценности своего полилингвального развития, воспитания и развития полилингвальной личности на основе овладения социально значимым опытом, который нашел свое воплощение в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности. Основными методами формирования полилингвистических умений являются: сравнительно-сопоставительный, коммуникативный, метод контроля и самоконтроля.

Результаты исследования. Выявлено и обосновано, что использование модульной общеразвивающей программы в дополнительном учебном курсе позволит развивать полилингвальную личность учащегося, ее лингвистическое мышление, языковую способность, что вызывает большой интерес к дидактическим возможностям предложенной технологии.

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

Ключевые слова: полилингвальные умения, дополнительная общеразвивающая программа

Для цитирования: Аракелян К.А., Сороковых Г.В. Технология формирования полилингвальных умений школьников основной общеобразовательной школы в условиях дополнительной модульной общеразвивающей программы «Лингвистический практикум» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 460-474. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-460-474>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-460-474>

Technology of multilingual skills formation of schoolchildren of the basic comprehensive school in the conditions of an additional modular general educational program “Linguistic Workshop”

Kristina A. ARAKEYLYAN¹ *, Galina V. SOROKOVYKH² 

¹School № 1195

13 Dorogobuzhskaya St., Moscow, 121354, Russian Federation

²Moscow City University

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

*Corresponding author: fnja0133@mail.ru

Importance. The problem of the formation of a multilingual student’s personality is important and relevant for modern language education. The purpose of the study is to propose a technology for the formation of multilingual skills of schoolchildren (grades 5-9) based on a modular general development program for the study of languages and cultures in an additional training course.

Research Methods. Based on scientific literature theoretical analysis, the refined concept of “modular general educational program of additional education” as a means of multilingual skills forming of schoolchildren is presented. It is proved that a prerequisite for the multilingual skills formation of schoolchildren is their awareness of the value of their multilingual development, upbringing and development of a multilingual personality based on mastering socially significant experience, which is embodied in language knowledge and skills, language and speech activity. The main methods of polylinguistic skills’ formation are: comparative, communicative, method of control and self-control.

Results and Discussion. It is revealed and substantiated that the use of a modular general development program in an additional training course will allow developing the student’s multilingual personality, its linguistic thinking, and language ability, which arouses great interest in the didactic possibilities of the proposed technology.

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

Keywords: multilingual skills, additional general development program

For citation: Arakeylyan, K.A., & Sorokovykh, G.V. (2024). Technology of multilingual skills formation of schoolchildren of the basic comprehensive school in the conditions of an additional modular general educational program “Linguistic Workshop”. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 460-474. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-460-474>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современное дополнительное образование школьников предполагает индивидуализацию траектории обучения, воспитания и развития, а также широкий простор в конструировании поликультурной среды, что, в свою очередь, масштабирует возможности

формирования и наращивания поликультурных умений и компетенций школьников¹. Преимущества дополнительной общеразвивающей программы заключаются в продуци-

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) с изм. и доп., вступ. в силу 01.01.2024. Ст. 75. П. 4.

ровании интереса школьников к автономному исследованию, активизации воображения, интеграции инновационных инструментов в расширении лингвообразовательного кругозора, формирования лингвистического мышления и языкового сознания в процессе соизучения двух языков (английского и французского) в полилингвальной среде школы, что приобретает сегодня особую значимость и актуальность в связи с необходимостью реализации в средней школе одной из важнейших задач образования, обозначенной как становление интеллектуально развитой личности.

Целью исследования было определено теоретическое обоснование и разработка дидактического пошагового инструментария формирования поликультурных умений школьников в условиях дополнительного образования (5–9 классы).

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи.

1. На основе анализа научной литературы уточнить понятие «модульная общеразвивающая программа дополнительного образования».

2. Выявить номенклатуру полилингвальных умений и разработать пошаговый алгоритм для каждого модуля по формированию полилингвальных умений школьников основного этапа общеобразовательной школы.

3. Описать опытное обучение по формированию полилингвальных умений в рамках каждого модуля общеразвивающей дополнительной программы «Лингвистический практикум».

4. Основываясь на полученных результатах, предложить методические рекомендации для снятия трудностей, возникающих в ходе соизучения английского и французского языков.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Проведено исследование и обобщение лингвистического, лингводидактического опыта зарубежных и российских ученых; мо-

делирование поэтапного алгоритма. Используются методы как теоретического, так и эмпирического характера: анкетирование, наблюдение, анализ и интерпретация полученных данных; метод сплошной выборки при поиске языкового материала. Практическая значимость исследования заключена в возможности использования его результатов в процессе разработки дополнительных общеразвивающих программ, направленных на формирование личности школьника как субъекта поликультурной образовательной среды, а также в различных научно-исследовательских работах.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На сегодняшний день дополнительное иноязычное образование занимает важное место в различных сферах общественно-политической и культурной жизни в РФ. Тем не менее данная тема крайне мало освещена в современных научных исследованиях; отсутствует методическое обеспечение для эффективной реализации учебных целей. Что касается последних изменений в Федеральном законе об образовании, то там сказано, что дополнительные общеразвивающие программы направлены на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном совершенствовании обучающихся (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с изм. и доп., 01.01.2024. Статья 75, пункт 4)) и разрабатываются, утверждаются образовательной организацией (часть 2.4, с. 75 Закона № 273-ФЗ). Принимая позицию современных исследователей, которые подчеркивают важность иноязычного образования как развивающего процесса, отметим, что дополнительное иноязычное образование «в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание (самовоспитание) как интернационализацию тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются ее членами (нормы, правила, традиции, заповеди и т. п.) [1, с. 93]. В рамках дополнительно-

го образования по иностранному языку нами обоснована и разработана модульная общеразвивающая программа для школьников 5–9 классов, направленная на формирование полилингвальной личности и развития у нее полилингвальных умений в процессе соизучения английского и французского языков на основном этапе средней общеобразовательной школы. Дополнительная учебная программа «Лингвистический практикум» позволяет не только расширять лингвокультурологический кругозор учащихся, но и формировать полилингвальные умения, которые необходимы школьнику для развития лингвистического и критического мышления, языковой способности. Это способствует формированию и развитию разнообразных интересов обучающихся, их склонностей и способностей, создает условия для мотивированного практического применения иноязычных навыков и умений, дает возможность увидеть результаты своего труда. Дополнительная общеразвивающая программа состоит из трех модулей: А. Модуль «Юный лингвист» (5–6 классы); Б. Модуль «Лингвистическая грамотность» (7–8 классы); С. Модуль «Мой лингвистический репертуар. Языковой и культурный полилингвизм / Полилингвальный интеллект» (9 класс). Знакомство с языковыми явлениями на всех модулях способствует пониманию учащимися, что «язык... не мертвый продукт, но <...> созидающий процесс, поэтому нужно внимательно относиться к его тесной связи с внутренней духовной деятельностью и к взаимному влиянию этих двух явлений» (В. Гумбольдт).

Обучение в рамках всех модулей программы строится на основе следующих *методических принципов*:

- развивающая ценность содержания соизучения языков и культур;
- лингвокультуросообразная направленность содержания обучения языку и культуре;
- новизна обсуждаемой языковой информации, которая соответствует интересам и потребностям школьника конкретной возрастной группы;

- создание условий для формирования лингвистической культуры в процессе активного взаимодействия обучающихся в индивидуальных, групповых и командных формах работы;

- активное использование поисковых методов для решения гуманистических и личностно значимых проблем за счет использования средств ИЯ1 и ИЯ2;

- тандем наставничества и самоуправления в формировании ценностных ориентаций и приобретении гуманистических качеств личности школьника;

- превалирование лингвокультурологических заданий в обучении;

- учет родного языка учащихся и уровня их языковой подготовки и мотивированности.

Полагаем, что реализация целей и задач общеразвивающей программы невозможна без опоры на *частно-методические принципы*, такие как:

- персонализация процесса соизучения языков и культур, который предполагает предоставления возможности учащимся осознанно выбирать приемы и способы овладения полилингвальными умениями, самим участвовать в отборе содержания и обсуждаемых тем [2];

- дифференциация и разнообразие, позволяющие учителю ориентироваться на уровень подготовки школьника, его интересы, способности и выбор в соответствии с этим методов, инструментов и средств обучения.

Развитие полилингвальной личности понимается нами как длительный процесс формирования личности от общей грамотности к образованности, культуре речевого поведения, менталитету. Собственная языковая и речевая активность школьника, его интересы, учебно-познавательная деятельность, общение на иностранном языке являются необходимыми внутренними условиями, определяющими ее развитие и формирование лингвистической компетенции, под которой мы вслед за А.Н. Щукиным понимаем «вла-

дение системой сведений об изучаемом языке по его уровням»².

Личностные результаты в рамках каждого модуля отражают сформированность у школьника ценностных ориентаций, его индивидуально-личностную позицию, мотивы соизучения языков и культур, их четкую гражданскую позицию с доминантами ценностных ориентаций [3].

Метапредметные результаты в процессе овладения содержанием общеразвивающей программы «Лингвистический практикум» позволяют ученику осваивать способы речевой деятельности и переносить их при общении на другом иностранном языке. Как считает З.Н. Никитенко, в процессе обучения языку и культуре важно развивать универсальные умения школьника при овладении ИЯ как ведущее условие личностной успешности в учебно-познавательной деятельности, как основу будущей жизнедеятельности [1, с. 112].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что разработанная дополнительная общеразвивающая модульная программа «Лингвистический практикум» позволяет расширить индивидуальный подход к обучающимся и корректировать их учебно-познавательную деятельность, развивать языковое сознание, лингвистическое мышление на основе их интересов, возможностей и способностей, формируя тем самым поликультурную и полилингвальную личность ученика. Специфическая нормативно-правовая регламентация дополнительной общеразвивающей программы способствует становлению коммуникативной личности обучающегося как активного субъекта коммуникации, обладающей готовностью использовать ИЯ в реальной коммуникативной практике, накапливать лингвистический багаж для дальнейшей учебной деятельности.

Для того чтобы выявить *номенклатуру полилингвальных умений* и разработать *пошаговый алгоритм* для каждого модуля, нам необходимо уточнить *специфику полилинг-*

вального обучения в условиях дополнительного школьного образования. Основная стратегия полилингвального подхода в дополнительном иноязычном образовании заключается в следовании триаде «родные язык и культура-лингвокультура страны изучаемых языков – лингвокультуры мира», в рамках которой достигается самоорганизация языковой личности школьника и освоение национально-культурных и языковых особенностей разных языковых групп (английский и французский языки) (рис. 1).

Предложенная технологическая модель обладает свойствами целостности, оптимальной функциональности и органичностью связей, направленных на организацию педагогических условий формирования полилингвальных умений и компетенций школьников.

1. Целевой блок. Конструирование педагогических моделей традиционно начинается с определения содержательных аспектов – целей и задач, отражающих парадигмальное ядро и систему ценностей технологической модели, цель которой – формирование полилингвальных умений школьников основного этапа в условиях дополнительной общеразвивающей программы. Речь идет о формировании полилингвальной личности – субъекте полилога лингвокультур, характеризующимся комплексом полилингвальных качеств, направленных на построение коммуникационных мостов с представителями разных культур. Целью дополнительной общеразвивающей модульной программы формирования полилингвальных умений школьников основного этапа общеобразовательной школы достигается за счет предоставления возможности организации учебного процесса в рамках дополнительного образования, допускающего разного рода сочетания и чередования компонентов, в то же время сохранения единой конфигурации, в которой взаимодействуют коммуникативные компетенции ИЯ1 и ИЯ2 для осуществления переноса в лингвистический компонент каждого языка и снятия интерференции.

² Шукун А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2006.



Рис. 1. Технологическая модель формирования полилингвальных умений школьников основного этапа в условиях модульной общеразвивающей программы дополнительного образования

Fig. 1. A technological model for the multilingual skills formation of schoolchildren of the main stage in the conditions of a modular general development program of additional education

Основываясь на исследованиях П.В. Сысоева [4], В.Г. Апалькова [5], О.Н. Нарыковой [6], М.М. Петрунина³, определим наиболее важные полилингвальные умения школьников, которые формируются в рамках дополнительной общеразвивающей программы в трех взаимосвязанных модулях.

2. Содержательный блок. Дополнительная общеразвивающая модульная программа состоит из следующих взаимосвязанных блоков.

Нами выявлена следующая номенклатура полилингвальных умений школьников основного этапа средней общеобразовательной школы в процессе обучения по дополнительной общеразвивающей модульной программе:

1) *языковые умения:*

- способность сравнивать лексико-грамматические и фонетические явления в нескольких языках;
- способность осознать разнообразие форм реализаций в разных языках;
- умение классифицировать лексико-грамматические и фонетические явления в нескольких языках;

³ Петрунин М.М. Методика формирования полилингвальных лексико-грамматических навыков речи студентов при изучении языков романской группы (на материале французского, итальянского, испанского и португальского): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 26 с.

2) *речевые умения:*

- владение способами формирования и формулирование мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи на разных языках;

- способность сравнивать тексты на одну и ту же тему на разных языках;

3) *коммуникативные умения:*

- знание приемов, необходимых для эффективного общения в разных языках;
- способность находить эквиваленты высказываний в различных языках;
- умение переключать языковые коды с одного языка на другой;

4) *социокультурные умения:*

- знания, умения, навыки, необходимые учащимся для понимания истории, культуры, менталитета народа страны изучаемого языка, а также толерантности к обычаям, традициям и образу жизни;
- способность работать с универсалиями и лингвокультурными реалиями в разных языках (сравнительно-сопоставительный анализ пословиц и поговорок), что помогает лучше понимать менталитет другого народа, что, в свою очередь, формирует толерантность, уважение к чужой культуре;
- способность сопоставлять элементы культуры другой страны со знанием родной и культуры другого иностранного языка дает

Таблица 1

Содержание дополнительной общеразвивающей модульной программы
«Лингвистический практикум»

Table 1

The content of the additional general development modular program “Linguistic workshop”

Модуль А. 5–6 классы «Юный лингвист»		
Период соизучения	Лингвистическая часть	Тематическое содержание
5 класс	Лексика: сравнительно-сопоставительный анализ имени существительного в английском и французском языках	Алфавит. Слова приветствия и прощания. Счет от 1 до 10. Дни недели, названия месяцев.
	Грамматика: артикль как грамматическая категория	Национальные праздники, знаменательные даты. Погода. Еда и напитки. Мир животных.
	Речевой этикет в разных языках	Тело человека. Повторение изученного материала
6 класс	Лексика: имя прилагательное	Одежда и мода. Моя семья. Мои друзья.
	Грамматика	Межличностные взаимоотношения с друзьями и в школе. Взаимоотношения в семье.
	Устойчивые словосочетания	Внешность и характер человека. Лучший друг/подруга. Школьная жизнь. Правила поведения в школе. Изучаемые предметы и отношения к ним. Свободное время. Досуг и увлечения. Поход по магазинам. Повторение изученного материала
Модуль В. 7–8 классы «Лингвистическая грамотность» (7–8 классы)		
7 класс	Лексика	Города и страны. Достопримечательности.
	Грамматика	Культурные особенности страны изучаемого языка: марки и бренды. Повторение изученного материала
	Фонетика. Контрастивные упражнения на определение фонетических различий	
	Формулы вежливости	
8 класс	Местоимение	
	Имя числительные	
	Наречие	Переписка с зарубежными сверстниками.
	Детерминанты	Заказ в ресторане. Природа: растения и животные.
	Лакуны и безэквивалентная лексика	Виды спорта. Спортивные игры. Проблемы выбора профессии. Повторение изученного материала
Модуль С. «Мой лингвистический репертуар / Языковой и культурный полилингвизм / Полилингвальный интеллект» (9 класс)		
9 класс	Метафора и юмор в разных языках	Проблемы экологии. Защита окружающей среды.
	Безэквивалентная и фоновая лексика	Сравнительный анализ идиом и фразеологизмов. Повторение изученного материала
	Грамматика: синтаксис	
	Овладение обучающимися содержанием понятия «многозначность»	
	Личность как носитель лингвокультуры	

возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как данность, учитывать их во взаи-

моотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям;

5) умения, направленные на формирование полилингвальной личности, с целью реа-

лизации ее когнитивного и креативного потенциала, формирования лингвистического мышления и языкового сознания, что напрямую связано с задачей формирования у школьников лингвистического мировоззрения, предполагающего, что школьники должны быть вооружены разнообразными знаниями о роли языка в жизни общества, о постоянном развитии языка и факторах, вызывающих изменения в нем [7].

3. Технологический блок. Технологический компонент модели формирования полилингвальных умений школьников включает методы, средства и основные этапы реализации. Технологический блок регулирует концептуально-методический базис педагогической деятельности по формированию полилингвальных умений школьников средствами соизучения английского и французского языков. Такой комплексный подход позволяет учителю создать полилингвальную образовательную развивающую среду, в которой формируется активная жизненная позиция учащихся.

Особый акцент для учеников 5–6 классов в модуле «Юный лингвист» производился на игровых формах взаимодействия, в том числе включая оригинальные сюжетные линии, использование фольклорных произведений (сказок, пословиц, поговорок, песен и т. п.), то есть таких методических приемов, которые направлены на эмоциональную окраску учебного процесса, непроизвольное запоминание грамматических и лексических конструкций. С культурологических позиций ценность сказки заключается в содержании в себе событий и реализации жизни народа [8]; пословиц и поговорок – в отражении познавательного опыта народа, его морально-этических идеалов; народной музыки – в раскрытии мироощущения народа, его чувств, мыслей, впечатлений [9].

Игровой метод позволяет максимально гармонично, мягко и адаптивно интегрировать школьника в образовательный процесс. Игровая составляющая обеспечивает тесное взаимодействие участников игры, активизируя и интенсифицируя процесс обучения,

воссоздавая межличностные отношения, моделируя реальные ситуации. Основным признаком игры являются правила, на базе которых они организуются. Так, игры дифференцируются на игры с гибкими необозначенными заранее правилами (творческие игры, экспромт, театрализованные игры, сюжетные игры, режиссерские игры, игры-грёзы и т. п.), то есть игры, правила которых придумываются по ходу действия самими детьми (педагог лишь задает тематику). А также игры с четкими закрытыми правилами – музыкальные, ритуально-обрядовые, ритмические, хороводные, коррекционные и т. п.

Модуль «Лингвистическая грамотность» (7–8 классы) разработан в опоре на более высокий уровень лингвистических знаний, что позволило погрузиться в лингвострановедческий аспект: географические и климатические особенности страны; ее обычаи, традиции, праздники и т. д. Исследование страноведческого и этнокультурного материала производится методом диалога культур, что аргументируется значимостью познания в парадигме «Я – другой», в рамках которой культура другого выступает инструментом познания собственной культуры, то есть культура другого выступает не противостоит, а взаимодополняет своей культурой.

Дополнительная учебная общеразвивающая программа и ее модуль «Мой лингвистический репертуар / Языковой и культурный полилингвизм / Полилингвальный интеллект» (9 класс) составлен с ориентацией на более высокий уровень рассуждений, направленных на развитие у них лингвистического мышления путем решения заданий творческого и проблемного характера. Занятия проводились преимущественно в форме ролевых игр, викторин и кейс-стади, мини-исследовательских проектов, которые наиболее эффективны в условиях внеурочной формы работы [10].

Метод проектной деятельности направлен на вовлечение школьников в межкультурный диалог через совместную деятельность, познавательные проекты лингвокультурологической направленности. Метод про-

ектной деятельности позволяет школьникам воспринимать язык как средство межкультурного взаимодействия, что постулирует потребность в их приобщении к иноязычной культуре через страноведческие темы (выявление специфики национальных, социальных и этнографических особенностей страны изучаемого языка).

Алгоритм развития полилингвальных умений школьников состоит из следующих укрупненных этапов.

Мотивационно-подготовительный этап (организационный). На данном этапе учителю важно создать условия для формирования учебной мотивации, которая должна носить системный характер. Интерес к овладению модулями общеразвивающей программы формируется у школьников за счет: 1) понимания учебного материала и его смысла; 2) интересной формы его преподнесения;

3) проявления в усвоении лингвистическими понятиями умственной самостоятельности и инициативности; 4) использования интерактивных и проблемных методов обучения; 5) разнообразия приемов работы с языковым и речевым материалом; 6) комфортного климата на занятиях в системе дополнительного образования.

Шаг 1. Экспертный анализ УМК по английскому, французскому и русскому языкам на изучение согласованности лексико-грамматического лингвокультурологического материала.

Шаг 2. Выявление лингвистических и методических трудностей формирования полилингвальных умений и способов их преодоления на основе рефлексии индивидуального лингвистического опыта.

Таблица 2

Полисемия в английском и французском языке

Table 2

Polysemy in English and French

№ п/п	English	Перевод	Français	Значение
1	book	1) книга; 2) бронировать	Salut!	1) приветствие; 2) выражение недовольства, возмущение
2	date	1) дата; 2) свидание, назначать встречу	Çava	1) элемент речевого этикета; 2) клише, демонстрирующее раздражение, возмущение
3	bank	1) банк; 2) берег реки (river bank)	Bravo!	1) восхищение; 2) ирония
4	bed	1) кровать; 2) клумба (flower bed)	Je vous en prie!	1) просьба; 2) разрешение
5	fast	1) быстрый, скорый; 2) соблюдать пост	Bonsoir	1) приветствие; 2) прощание
6	well	1) хорошо; 2) колодец	Sans commentaire!	1) выражение абсурдности высказывания; 2) выражение очевидности высказывания
7	right	1) право; 2) правильный	Bonsang!	1) одобрение; 2) раздражение
8	habit	1) привычка; 2) ряса	Bon Dieu!	1) ошеломление; 2) негодование
9	organ	1) орган; 2) орган	Paspossible!	1) удивление; 2) получение хороших новостей
10	swear	1) клясться, 2) ругаться	Tuparles!	1) сомнение; 2) недовольство

Таблица 3

Межъязыковые омонимы (английский (АЯ), французский язык (ФЯ))

Table 3

Interlanguage homonyms (English), French)

№ п/п	English	Français	Русский	Примечание
1	sensitive	sensible	чувствительный	в АЯ sensible – <i>разумный</i>
2	shop	magasin	магазин	в АЯ и ФЯ magazine – <i>журнал</i>
3	trainers	baskets	кроссовки	в АЯ basket – <i>корзина</i>
4	hi	coucou	привет	в АЯ cuckoo – <i>кукушка</i>
5	dry cleaners	pressing	химчистка	в АЯ pressing – <i>нажатие</i>
6	forehead	front	лоб	в АЯ front – <i>передний</i>
7	material	tissue	ткань	в АЯ tissue – <i>платок</i> , в ФЯ – <i>mouchoir</i>
8	slap	tape	скотч	
9	hurt	blesse (1,3 per. sg.)	ранить	в АЯ bless – <i>благословить</i>
10	Be careful!	Attention!	Осторожно!	–
11	theatre production	spectacles	представление	–
12	glasses	lunettes	очки	в АЯ glasses – <i>стекло</i>
13	cash	liquid	–	в АЯ liquid – <i>жидкий</i>
14	sales	soldes	распродажа	в АЯ sold – <i>продал</i>
15	bookshop	libraries	книжный магазин	в АЯ library – <i>библиотека</i>
16	bread	pain	хлеб	в АЯ pain – <i>боль</i>
17	phone	portable	мобильный телефон	в АЯ portable – <i>переносной</i>
18	hand	main	рука	в АЯ main – <i>главный</i>
19	pasta	pates	макароны	–
20	battery	pile	батарейки	в АЯ pile – <i>куча</i>
21	oven	four	духовка	–

Инструментально-технологический этап (основной). Шаг 1. Введение лексики и грамматических явлений по теме на английском и французском языках по теме содержания общеразвивающей программы и сопоставление ее категорий в разных языках.

Шаг 2. Работа с текстами одинакового содержания на английском и французском языках. Опираясь на исследования современных методистов, отметим, что двуязычные тексты в нашей программе трактуются как «тексты одного функционального стиля, жанра и общей тематики, представленные на двух языках, отражающие две картины мира и используемые с целью формирования полилингвальных умений школьников» [11, с. 60]. В рамках текстовой деятельности важно обращать внимание на овладение обучающимися содержанием понятия «многозначность». Как известно, в любом языке наличествует огромное количество слов, имеющих

в своей семантической структуре несколько лексических значений. Приведем примеры в доказательство того, что умение осуществлять коммуникацию с переключением языковых кодов играет большую роль (табл. 2).

В процессе обучения двум иностранным языкам крайне важно минимизировать отрицательное влияние интерференции. Приведем примеры межъязыковых омонимов, изучение которых включено в содержательную часть образовательного курса (табл. 3).

Для формирования полилингвальных умений школьников важно знать и уместно употреблять то или иное многозначное слово.

Шаг 3. Сравнительно-сопоставительный анализ лингвистических средств использования в разных языках. Безэквивалентная и фоновая лексика. Фразеологизмы.

В школьном лексическом минимуме представлена безэквивалентная и фоновая лексика, которые представляют для школь-

ников определенные трудности [12, с. 43], в том числе и фразеологизмы. Приходится констатировать тот факт, что школьники, даже носители русского языка как родного, а не только обучающиеся-билингвы, в большинстве своем имеют скромные представления о фразеологии, о значении тех или иных фразеологических единиц, об их происхождении и их уместном употреблении. Организуя деятельность обучаемых по целенаправленному включению фразеологических единиц разной природы и разного статуса вначале в создаваемые и определенным образом заданные грамматические конструкции в разных языках, а затем в речевую деятельность, мы реализуем в рамках общеразвивающей программы возможности русской, французской и английской фразеологии не только как средства выразительности, но и как средства формирования полилингвальной личности обучающегося.

Шаг 4. Мини-исследовательские проекты: «Слова женского рода в разных языках», «Особенности употребления имен существительных, которые обозначают профессии».

Шаг 5. Лингвокультура – как элемент поликультурной личности. Метафора как методический прием в формировании полилингвальной личности.

Метафора обладает важными образовательными возможностями при соизучении английского и французского языков в условиях дополнительной учебной общеразвивающей программы. Она позволяет: 1) активизировать механизмы воображения, восприятия, памяти и способствует развитию креативных способностей школьников основного этапа общеобразовательной школы, обеспечивая восстановление образа предмета метафоризации через языковое значение метафоры и через существующие связи между предметами действительности; 2) воспринимать информацию через призму сравнительно-сопоставительного анализа имеющихся у школьников ценностей родной и иностранной культуры; 3) расширяет освоенное семантическое пространство.

Примеры заданий:

Задание 1

Объясните значение ФЕ «собачья преданность» – faithful dog, «собачья жизнь», lazy dog. Какой культурно-понятийный смысл она содержит? О ком так говорят и почему? Опишите ситуацию, в которой используются данные словосочетания.

Задание 2

С какими предметами, объектами и субъектами ассоциируется культурная картина таких стран, как Россия? Франция? Англия? США?

Шаг 6. Коммуникация на соизучаемых языках на основе переключения языковых кодов.

Шаг 7. Рефлексия системных лингвокультуроведческих и языковых знаний.

Оценочно-результативный этап. Количественные показатели сформированности полилингвальных умений школьников основного этапа в условиях факультатива имеют следующие значения:

- 1 балл – показатель сформирован на достаточном уровне (или отсутствие проявления данного показателя);
- 2 балла – показатель сформирован на продуктивном уровне;
- 3 балла – показатель сформирован на продвинутом уровне.

Оценочно-результативный блок обеспечивает достижение следующих основополагающих *результатов*:

- успешное усвоение норм и правил межкультурного диалога с учетом предполагаемого уровня развития и способностей школьников;
- погружение школьников в иноязычность и ее культурный пласт;
- развитие способностей к межкультурному диалогу.

Решая третью задачу нашего исследования, необходимо было подтвердить правильность гипотезы о том, что выстроенный пошаговый алгоритм способствует эффективному формированию полилингвальных умений школьников основного этапа общеобразовательной школы в рамках дополнительной модульной общеразвивающей программы.

Таблица 4

Критерии и показатели сформированности полилингвальных умений
в процессе дополнительной общеразвивающей программы

Table 4

Criteria and indicators of the multilingual skills formation
in the process of an additional general development program

Критерии	Показатели сформированности полилингвальных умений школьников ООО
Мотивационно-ценностный	– осознание значимости овладения поликультурными умениями для успешного общения не только на Я1, Я2, но и родном языке; – понимание необходимости расширения лингвокультурологического кругозора при изучении и сопоставлении языков разных групп; – осознание школьниками ценности своего полилингвального развития в условиях дополнительного иноязычного образования
Операционно-деятельностный	– способность использовать лингвистические средства; – знания, умения и способы выполнения речевой деятельности на разных языках с опорой на лингвистический и учебный опыт школьников; – владение способностью к филологическим наблюдениям определенных представлений о системах языка
Оценочно-рефлексивный	– развитие языковой способности, как системообразующей составляющей процессов порождения и восприятия речи; – расширение лингвообразовательного кругозора; – воспитание и развитие полилингвальной личности на основе овладения социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности

Таблица 5

Интервальная шкала уровня сформированности полилингвальных умений школьников
при изучении дополнительной общеразвивающей модульной программы
«Лингвистический практикум»

Table 5

Interval scale level of multilingual skills formation of schoolchildren
in the study of the additional general educational modular program “Linguistic workshop”

Уровень сформированности	Достаточный	Продуктивный	Продвинутый
Оценка в баллах	8–12	13–18	19–24

Для этого нами были разработаны критерии и показатели сформированности полилингвальных умений, которые представлены в табл. 4.

Описание опытного обучения по формированию полилингвальных умений в рамках каждого модуля общеразвивающей дополнительной программы «Лингвистический практикум».

Отметим, что в соответствии с методикой А.А. Кыверялги строился интервальный ряд распределения, который позволил отне-

сти каждого ребенка старшего дошкольного возраста к определенному уровню сформированности полилингвальных умений в зависимости от набранных баллов. Средний уровень определяется 25 % отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, а высокий уровень – 75 % отклонением. Суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, изменяется в пределах от 8 до 24. Поэтому, в соответствии с указанной методикой, уровни сформированности исследуе-

мых показателей определяются интервалами, представленными в табл. 5.

Результатом реализации вышеприведенной технология формирования полилингвальных умений школьников основного этапа в условиях факультатива служит повышение уровня сформированности их полилингвальных умений.

Основываясь на полученных результатах, мы разработали методические рекомендации по формированию поликультурных умений школьников основного этапа в условиях дополнительного образования при соизучении английского и французского языков.

4. При проектировании дополнительной общеразвивающей программы необходимо провести экспертный анализ учебников и УМК, Примерных общеобразовательных программ по русскому, английскому и французскому языку для создания согласованной методики соизучения языков и культур и их языковых систем.

5. При разработке содержания общеразвивающей программы необходимо опираться на принцип персонализации и дифференциации обучения, в рамках которого учащиеся могут выбирать свой уровень, содержание по интересам, языковым возможностям и способностям.

6. При организации полилингвального развивающего образования необходимо

включать такие эмоционально-значимые проблемные задания, которые будут способствовать формированию лингвистического мышления, креативности, языковой догадки.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило выявить дидактический и развивающий потенциал дополнительного школьного образования, показать, что формирование полилингвистических умений у учащихся основной общеобразовательной школы является важной задачей интеллектуального развития, воспитания и социализации современного школьника. Показано, что дополнительная общеразвивающая модульная программа раскрывает широкие возможности организации полилингвального образования при соизучении ИЯ1 и ИЯ2, что в свою очередь является важнейшим условием для становления лингвистического мировоззрения ученика. Установлено, что проблема формирования полилингвальных умений учащихся имеет сложную и неоднозначную историю, тесно переплетающуюся с проблемами становления логического и критического мышления при изучении лингвистических понятий, фактов, языковых закономерностей.

Список источников

1. Никитенко З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе. М.: Глосса-Пресс, 2010. 438 с.
2. Сороковых Г.В., Старицына С.Г. Тенденции современного персонифицированного иноязычного образования // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования: сб. науч. тр. СПб.: Санкт-Петербург. политехн. ун-т Петра Великого, 2023. С. 306-311. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id23-692>, <https://elibrary.ru/buatpz>
3. Малинин В.А., Сороковых Г.В., Шестакова С.М. Концептуальные основы воспитания патриота и гражданина в едином образовательном пространстве // Среднее профессиональное образование. 2024. № 1 (341). С. 51-54. <https://elibrary.ru/kbzmca>
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2-14. <https://elibrary.ru/jxaugb>
5. Анальков В.Г., Сысоев П.В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 7 (63). С. 254-260. <https://elibrary.ru/kuzjxh>

6. Нарыкова О.Н. Поликультурная среда как условие формирования духовно-нравственной составляющей личности студента в рамках вузовского языкового образования // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары: Изд. дом «Среда», 2020. С. 94-97. <https://doi.org/10.31483/r-74869>, <https://elibrary.ru/ocwgkc>
7. Криворотова Э.В. Развитие лингвистического мышления как условие формирования российской идентичности языковой личности школьника // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. Роль русского языка в формировании российской идентичности: образовательные аспекты: материалы 6 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2023. С. 45-51. <https://elibrary.ru/kdwtqđ>
8. Суркова Е.В., Латышева М.А. Русская народная сказка как средство формирования культурной и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (139). С. 239-242. <https://elibrary.ru/thakdp>
9. Тепеева Д.Р. Лингвостилистические особенности русской народной песни // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 11. С. 3526-3530. <https://doi.org/10.30853/phil210555>, <https://elibrary.ru/tkxxie>
10. Сороковых Г.В., Старицына С.Г., Морозова В.И. Классное руководство. М.: Изд-во «КноРус», 2024. 246 с. <https://elibrary.ru/udtbrq>
11. Зыкова А.В., Сороковых Г.В. Обучение студентов-международников межкультурному комментированию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 57-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74>, <https://elibrary.ru/ykayut>
12. Шамов А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения. Н. Новгород: Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2000. 152 с.

References

1. Nikitenko Z.N. (2010). *Razvivayushchee inoyazychnoe obrazovanie v nachal'noi shkole* [Developing Foreign Language Education in Primary School]. Moscow, Glossa-Press, 438 p. (In Russ.)
2. Sorokovykh G.V., Staritsyna S.G. (2023). Trends in modern personalized foreign language education. *Sbornik nauchnykh trudov «Shatilovskie chteniya. Nauchnoe metodicheskoe nasledie i perspektivy razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya»* [Collection of Scientific Papers "Shatilov Readings. Scientific Methodological Heritage and Prospects for the Development of Foreign Language Education"]. St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ., pp. 306-311. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id23-692>, <https://elibrary.ru/buatpz>
3. Malinin V.A., Sorokovykh G.V., Shestakova S.M. (2024). Conceptual foundations for educating a patriot and a citizen in a single educational space. *Srednee professional'noe obrazovanie = The Journal of Secondary Vocational Education and Secondary Vocational Education*, no. 1 (341), pp. 51-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kbzmca>
4. Sysoyev P.V. (2006). *Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie* [Multicultural language education]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 4, pp. 2-14. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxaugb>
5. Apal'kov V.G., Sysoyev P.V. (2008). Methodological principles of the development of intercultural competence via foreign language teachin. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 7 (63), pp. 254-260. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kuzjxh>
6. Narykova O.N. (2020). Multicultural environment as the condition for the spiritual and moral components' formation of the student's personality within the network of his professional language education. *Sbornik materialov Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Pedagogika, psikhologiya, obshchestvo: aktual'nye voprosy»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Pedagogy, Psychology, Society: Current Issues"]. Cheboksary, "Sreda" Publishing House, pp. 94-97. (In Russ.) <https://doi.org/10.31483/r-74869>, <https://elibrary.ru/ocwgkc>
7. Krivorotova E.V. (2023). The development of linguistic thinking as a condition for the formation of the Russian identity of the linguistic personality of a schoolchild. *Materialy 6 Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Metapredmetnyi podkhod v obrazovanii: russkii*

- yazyk v shkol'nom i vuzovskom obuchenii raznym predmetam. Rol' russkogo yazyka v formirovanii rossiiskoi identichnosti: obrazovatel'nye aspekty» [Proceedings of 6th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Meta-Subject Approach in Education: the Russian Language in School and University Teaching of Various Subjects. The Role of the Russian Language in the Formation of Russian Identity: Educational Aspects"]. Moscow, Moscow Pedagogical State University, pp. 45-51. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kdwtqd>
8. Surkova E.V., Latysheva M.A. (2019). Russkaya narodnaya skazka kak sredstvo formirovaniya kul'turnoi i kommunikativnoi kompetentsii studentov-inostrantsev [Russian folk tale as a means of forming the cultural and communicative competence of foreign students]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 6 (139), pp. 239-242. (In Russ.) <https://elibrary.ru/thakdp>
 9. Teppeeva D.R. (2021). Linguistic and stylistic features of a Russian folk song. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, vol. 14, no. 11, pp. 3526-3530. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil210555>, <https://elibrary.ru/tkxxie>
 10. Sorokovykh G.V., Staritsyna S.G., Morozova V.I. (2024). *Klassnoe rukovodstvo* [Class Management]. Moscow, KnoRus Publ., 246 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/udtbrq>
 11. Zyкова A.V., Sorokovykh G.V. (2024). Teaching international relations students intercultural commentary. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 57-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74>, <https://elibrary.ru/ykayut>
 12. Shamov A.N. (2000). *Vzaimosvyazannoe obuchenie leksicheskim navykam ustnoi rechi i chteniya* [Interrelated Teaching of Lexical Skills of Oral Speech and Reading]. Nizhny Novgorod, Linguistics University of Nizhny Novgorod Publ., 152 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Аракелян Кристина Александровна, учитель английского и французского языков, Школа № 1195, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8558-5092>
fnja0133@mail.ru

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

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

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

Поступила в редакцию 26.01.2024
Получена после доработки 07.03.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the authors

Kristina A. Arakeylyan, Teacher of English and French Languages, School № 1195, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8558-5092>
fnja0133@mail.ru

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

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

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

Received 26.01.2024
Revised 07.03.2024
Accepted 13.03.2024

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 930.24

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-475-491>



Из истории составления чертежей городов Белгородской черты в регионе Днепро-Донского междуречья 1590–1694 гг.

Владимир Михайлович ЖИГАЛОВ 

Белгородская региональная общественная организация «Историческое общество «РАТНИК»
308025, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Сумская, 381
vladimir.zhigalov@inbox.ru

Актуальность. На основе анализа письменных и графических материалов Российского государственного архива древних актов предложено рассмотреть обстоятельства, влиявшие на составление чертежей на ключевом участке Белгородской черты – территории Поля в Днепро-Донском междуречье.

Методы исследования. Методологическая база исследования основана на стремлении соответствия принципу системности (предполагающему комплексное рассмотрение фактов с учетом их развития, опору на структурные и функциональные особенности предмета), принципу историзма (в основе которого лежит изучение исторических явлений, событий и процессов в соответствии и их хронологией и взаимосвязи), принципу объективности (основанному на том, что источники и факты имеют объективное содержание, позволяющее реконструировать историческое прошлое). Исследование опирается на такие общенаучные методы, как анализ, синтез, обобщение, систематизация.

Результаты исследования. Совокупность имеющейся информации о чертежах позволяет подразделить графические материалы на чертежи одного города, группы городов и отдельных местностей. При этом информативность графических материалов напрямую связана с целями их составления. Если необходимо было отразить укрепления в уезде, то показывали только их, хотя они и находились в окружении пашен и угодий служилых людей. Это было прямым следствием того, что крепости и укрепления находились в ведении Разрядного приказа. Пашенные земли, сенные покосы и другие угодья, находившиеся в пользовании служилых людей, учитывались в Поместном приказе. Такие обстоятельства можно назвать основными факторами, влиявшими на информационную составляющую чертежей. Хозяйственное освоение территории шло параллельно с военно-оборонительными мероприятиями. Несмотря на опасность, население сеяло и убирало хлеб, перемещалось по территории для своих нужд, в том числе и за чертой. Подготовка чертежей в XVI–XVII веках была неотъемлемой частью градостроительной деятельности, источники позволяют выделить два блока обстоятельств, при которых составлялся картографический материал: 1) по факту досмотра больших территорий специальными экспедициями из Москвы и составление копий по имеющимся росписям и чертежам, охватывающим большие пространства копий от-

дельных местностей; 2) составление чертежей в ходе ревизионных досмотров существующих городов-крепостей и сооружений на их рубежах.

Выводы. Рассмотрение двух разновидностей источников через структуризацию материалов по хронологии и информативности отдельно взятого региона позволило идентифицировать ряд чертежей с обстоятельствами их составления и событиями, происходящими в этот период на конкретной территории. Рассмотренные примеры, предлагаемые выводы и заключения позволяют существенно расширить знания и значение картографических материалов в общей системе государственного строительства городов-крепостей. В то же время выявлен существенный материал, позволяющий в будущем расширить обозначенную тему, показать историю и судьбу чертежей по ряду городов Белгородской черты.

Ключевые слова: Днепро-Донское междуречье, Белгородская черта, Поле, воеводы, территории, досмотр, города-крепости, чертежи

Для цитирования: Жигалов В.М. Из истории составления чертежей городов Белгородской черты в регионе Днепро-Донского междуречья 1590–1694 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 475-491. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-475-491>

NATIONAL HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-475-491>

From the history of drawing up drafts of the Belgorod region cities in the region of the Dnieper-Don interfluve 1590–1694

Vladimir M. ZHIGALOV 

Belgorod Regional Public Organization “Historical Society “RATNIK”
381 Sumskaya St., Belgorod, 308025, Russian Federation
vladimir.zhigalov@inbox.ru

Importance. Based on the analysis of written and graphic materials of the Russian State Archive of Ancient Acts, it is proposed to consider the circumstances that influenced the drawing up of drawings in the key section of the Belgorod line – the territory of the Field in the Dnieper-Don interfluve.

Research Methods. The methodological basis of the research is based on the desire to comply with the principle of consistency (involving a comprehensive consideration of facts, taking into account their development, relying on the structural and functional features of the subject), the principle of historicism (which is based on the study of historical phenomena, events and processes in accordance with their chronology and interrelation), the principle of objectivity (based on the fact that the sources and facts have objective content that allows us to reconstruct the historical past). The research is based on such general scientific methods as analysis, synthesis, generalization, and systematization.

Results and Discussion. The totality of available information about drawings allows you to divide graphic materials into drawings of one city, a group of cities and individual localities. At the same time, the information content of graphic materials is directly related to the purposes of their compi

lation. If it is necessary to reflect the fortifications in the county, then only they are shown, although they are surrounded by arable land and the lands of serving people. This is a direct consequence of the fact that the fortresses and fortifications are under the jurisdiction of the Discharge Order. Arable land, hay mowing and other lands that are in use by serving people were taken into account in the Local Order. Such circumstances can be called the main factors influencing the information component of the drawings. The economic development of the territory went on in parallel with military defensive measures, despite the danger, the population sowed and harvested bread, moved around the territory for their needs, including beyond the line. The preparation of drawings in the 16th–17th centuries is an integral part of urban planning activities, sources allow us to identify two blocks of circumstances under which cartographic material is compiled: 1) upon inspection of large territories by special expeditions from Moscow and making copies according to available paintings and drawings covering large areas of copies of individual localities; 2) drawing up drawings during revision inspections of existing fortress cities and structures on their borders.

Conclusion. Two types sources consideration through the structuring of materials according to the chronology and informativeness of a particular region made it possible to identify a number of drawings with the circumstances of their compilation and events occurring during this period in a particular territory. The considered examples, the proposed conclusions and conclusions make it possible to significantly expand the knowledge and importance of cartographic materials in the general system of state construction of fortress cities. At the same time, significant material has been identified that allows in the future to expand the designated topic, show the history and fate of drawings for a number of cities of the Belgorod region.

Keywords: Dnieper-Don interfluve, Belgorod line, Field, voivodes, territories, inspection, fortress cities, drawings

For citation: Zhigalov, V.M. (2024). From the history of drawing up drafts of the Belgorod region cities in the region of the Dnieper-Don interfluve 1590–1694. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 475–491. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-475-491>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Становление России в XVI–XVII веках напрямую было связано с развитием ее регионов, формирование которых зависело от двух взаимодополняющих факторов – экономического и военно-оборонительного. В центральном, северном и юго-восточном региональных направлениях преобладала экономическая составляющая государственного развития. На юге и юго-западе освоение территории проходило преимущественно через военно-оборонительный аспект. В обоих случаях велся учет освоенных и используемых земель, составлялись письменные и графические материалы – «чертежи». Данный термин в этот период объединял понятия карты, планы и схемы. История составления чертежей в Днепро-Донском междуречье территории Поля берет начало в конце XVI века, в период возведения городов на Поле

(Ливны, Курск, Белгород, Оскол, Валуйки, Царев-Борисов).

В период выхода России из Смуты с 1615 по 1628 г. в центральных учреждениях страны велась активная работа по инвентаризации земель, составлялись новые чертежи¹. С 1636 г. чертежи как картографический материал приобретают особую значимость, в междуречье начинается поэтапное строительство оборонительных рубежей. Поэтому основной массив графических материалов связан с изображением городов-крепостей и укреплений в составе ландшафта окружавших их территорий. Графические изображения в комплексе с письменными источниками позволяли служащим Разрядного приказа – управляющего органа, которому были подведомственны практически все города региона, – наглядно представлять, какие участ-

¹ РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 210. Оп. 14. Д. 80. Л. 5, 7.

ки защищены укреплениями, где их еще предстоит построить и в каком направлении необходимо развивать территорию.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологическая база исследования основана на стремлении соответствия принципу системности (предполагающему комплексное рассмотрение фактов с учетом их развития, опору на структурные и функциональные особенности предмета), принципу историзма (в основе которого лежит изучение исторических явлений, событий и процессов в соответствии с их хронологией и взаимосвязью), принципу объективности (основанному на том, что источники и факты имеют объективное содержание, позволяющее реконструировать историческое прошлое). Исследование опирается на такие общенаучные методы, как анализ, синтез, обобщение, систематизация.

Анализу письменных источников XVII века событийного характера посвящено довольно много исследовательских работ. При этом привлечение связанных или синхронных в хронологическом плане материалов позволяет серьезно обогатить представления об эпохе и историческом регионе.

Сохранившиеся графические материалы, относящиеся к рассматриваемому региону, частично описаны и введены в научный оборот в основном как иллюстративный материал. Большинство чертежей XVII века составлены упрощенным методом, они существенно отличаются своей информативностью, детализацией, соответствием масштабов, техникой исполнения от графических материалов последующих столетий. По сути, они отражают самобытный путь развития картографического дела в России в период активной фазы централизации страны. В то же время значительная утрата ряда чертежей не позволяет составить полной исторической картины, связанной с изображением отдельных городов и их рубежей, что в совокупности говорит об актуальности дополнительного обращения к письменным источникам, со-

держащим сведения о событиях и обстоятельствах, связанных с составлением чертежей.

В настоящее время большая часть графических материалов в архивохранилищах страны хранится отдельно от рукописных источников. В ряде случаев при выделении графических материалов был утрачен их делопроизводственный контекст [1]. Мы обратились к материалам Российского государственного архива древних актов (РГАДА) – основного учреждения, где находятся разновидности источников рассматриваемого периода.

Целью исследования является получение новых выводов при сопоставлении информационных возможностей сохранившихся чертежей, описей утраченных чертежей и информации, содержащейся в письменных источниках как введенных в научный оборот, так и привлекаемых впервые. Предполагается рассмотреть обстоятельства, предшествующие составлению чертежей, организационно-подготовительные мероприятия, роль отдельных лиц при подготовке чертежей, причины составления и сопутствующие проблемы, роль центра и региональных руководителей в использовании готовых чертежей и составлении таковых на местах.

В существующей историографии разрабатываемая тема представлена в основном работами исследователей с широкой географией, а также содержащими локальные примеры одного или нескольких объектов рассматриваемого региона. Из работ дореволюционного периода обращает на себя внимание «Опись чертежей, хранящихся в Разряде во второй половине XVII века...» А.А. Гоздаво-Голомбиевского².

В советский период был подготовлен ряд монографий по картографии и чертежам Московского государства. Например, можно

² Гоздаво-Голомбиевский А.А. Опись чертежей, хранящихся в Разряде во второй половине XVII века // Описание документов и бумаг, хранящихся в Московском архиве Министерства юстиции. Кн. 6, отд. II. М.: Типо-лит. Высочайше утв. Тов-ва Кушнерев и К^о, 1889. С. 3-28; Гольденберг Л.А. Картографические материалы как исторический источник и их классификация (XVII–XVIII в.) // Проблемы источниковедения. Вып. 7. М., 1959. С. 299-309.

указать на работы: Л.С. Багрова «Чертеж Украинским и Черкасским городам XVII века»³, В.С. Кусова «Сводный каталог...». Его работы продолжены А.А. Голубинским и А.А. Фроловым, а также В.С. Кусовым [2; 3]. Отдельно надо отметить книгу Г.В. Алферовой «Русские города XVI–XVII веков», где рассматриваются предпосылки составления чертежей, анализируется развитие и история градостроительства России с акцентом на значение чертежей⁴. Емкие сведения содержит работа «Градостроительство Московского государства XVI–XVII веков», изданная под общей редакцией Н.Ф. Гуляницкого и др.⁵

Среди исследовательских работ периода новейшей России можно выделить монографию американского историка В. Кивельсона «Картографии царства: Земля и ее значения в России XVII века», где автор с учетом известного ему графического материала рассматривает пространство и пространственное воображение населения и отдельных специалистов, работавших над чертежами и планами в допетровской России [4]. Наглядно чертежи приводятся в работе популярного формата – «Белгородская черта: «История, фортификация, люди»⁶.

К адресным публикациям, где анализируются аспекты составления чертежей конкретных городов, сами чертежи и их особенности, относятся работы В.И. Кошелева «Чертеж Белгорода Меньшого 1693 года»⁷; В.М. Жигалова и А.Г. Бобова «Болховской рубеж» [5, с. 114-121]; А.Г. Чепухина «Раз-

гадка чертежа местности по реке Оскол» [6]; Н.К. Хазова «Чертеж городам украинским и черкасским от Москвы до Крыма» как исторический источник: к историографии вопроса» [7], В.И. Харитонов «Новый Царев-Алексеев город на Белгородской черте в XVII в.» [8], А.В. Зорина [9], А.И. Папкова, Н.И. Петрухинцева и Д.А. Хитрова [10].

Отдельно стоит отметить публикацию всех известных в настоящее время описей Разрядного приказа К.В. Петровым «Описи архива Разрядного приказа XVII в.», где впервые публикуется полная текстопись приказа, составленного в 1668 г. Представляет интерес раздел, содержащий информацию о чертежах городов Белгородского полка, расположенных по черте. Несмотря на то, что ни один из чертежей, указанных в описи, не сохранился, аннотации к чертежам, указанные в описи, весьма информативны [11].

На основе комплексного анализа источниковедческого материала фондов РГАДА и публикации указанной выше описи представляется возможным рассмотреть два основных вида источников – письменных и графических, при этом каждую из этих категорий подразделить на типы в зависимости от содержания.

Письменные источники можно разделить на четыре группы.

1. *Первая* – «строельные книги», составлявшиеся сразу после постройки городов, где довольно подробно описываются городские укрепления, указываются их размеры, объемы и виды строительных материалов.

2. *Вторая* – различные «рописи», составленные до строительства городов или после проведения ремонтных работ, перестроек, при приеме городов новыми воеводами.

3. *Третья* – отписки воевод, содержащие информацию о ходе строительства, ремонта, перестройки, а также о степени разрушения упомянутых сооружений в ходе военных действий и в результате воздействия природной среды.

4. *Четвертая* группа – сметные книги, составлявшиеся на основе воеводских пере-

³ Багров Л.С. Чертеж Украинским и Черкасским городам XVII века // Тр. русских ученых за границей. Берлин 1923. Вып. II. С. 3-42.

⁴ Алферова Г.В. Русские города XVI–XVII веков. М., 1989. 216 с.

⁵ Русское градостроительное искусство: Градостроительство Московского государства XVI–XVII веков / под общ. ред. Н.Ф. Гуляницкого. М.: Стройиздат, 1994. 317 с.

⁶ Уранов А.А. К истории составления Книги Большому Чертежу // Вопросы истории естествознания и техники. Вып. 4. М.: Изд-во АН СССР, 1957. С. 188-190.

⁷ Кошелев В.И. Чертеж Белгорода Меньшого 1693 года // Известия Воронеж. гос. пед. ин-та. 1950. Т. 12. Вып. 1. С. 145-156.

писей, содержащие сведения о личном составе городов, о крепостях в пределах одного уезда, городском имуществе, вооружении. Регулярность составления книг (в среднем раз в два года) позволяет проследить эволюцию укреплений как одного города, так и в целом в городах Белгородского разряда во второй половине XVII века.

Графические материалы также можно подразделить на четыре группы.

1. *Первая* – чертежи городов, пригородных укреплений и близлежащих территорий. Например, на чертеже города Болховой (Болховец) 1693 г. показан периметр городских укреплений, пригородные слободы, надолбы возле города и оба фланга земляного вала [12, с. 271-279]. На чертеже, посланном в 1637 г. в Яблонов воеводе А. Бутурлину, изображены надолбы, фрагмент земляного вала с городками и редутами⁸.

2. *Вторая группа* – это чертежи, охватывающие довольно большие пространства с изображением городов, земляных валов, засек, крупных лесов и рек. Так, на чертеже междуречья Дона и Оскола 1684/85 г. показаны города: Новый Оскол, Верхососенск, Усерд, Ольшанск, Острогжск, Коротояк, Палатов и Валуйки, соединенные рукотворными укреплениями и естественными природными преградами⁹.

3. *Третья группа* чертежей связана с реками и дорогами как транспортными артериями, а также с жизненно важными водоемами, мостами через реки, бродами и перелазами. На чертеже земель 1690 г. отражены речка Топлинка и река Северский Донец, основное место занимает бассейн речки Топлинка с лесными урочищами в истоках и пересекающими ее дорогами¹⁰. На чертеже местности по реке Оскол от города Валуйки до Царева-Борисова второй половины XVII века приводятся расстояния между городами сухопутным путем и вплавь по рекам¹¹.

4. *Четвертая группа* – это чертежи, связанные с хозяйственной деятельностью населения: размежеванием земель, бортными угодьями и т. д. В качестве примера приведем чертеж второй половины XVII века города Старого Оскола и уезда. На чертеже город показан двумя башенками, дорогами, ведущими к селам и лесам, центр композиции сосредоточен на речной мельнице¹². Таков же чертеж местности по реке Дону с Урывским городком конца XVII века, где Коротояк также показан с двумя башенками, селами и старой «урывской межой»¹³.

Совокупность имеющейся информации о чертежах позволяет подразделить графические материалы на чертежи одного города, группы городов и отдельных местностей. При этом информативность графических материалов напрямую связана с целями их составления. Если необходимо было отразить укрепления в уезде, то показывали только их, хотя они и находились в окружении пашен и угодий служилых людей. Это было прямым следствием того, что крепости и укрепления находились в ведении Разрядного приказа. Пашенные земли, сенные покосы и другие угодья, находившиеся в пользовании служилых людей, учитывались в Поместном приказе. Такие обстоятельства можно назвать основными факторами, влиявшими на информационную составляющую чертежей. Хозяйственное освоение территории шло параллельно с военно-оборонительными мероприятиями, несмотря на опасность, население сеяло и убирало хлеб, перемещалось по территории для своих нужд, в том числе и за чертой.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Подготовка чертежей в XVI–XVII веках была неотъемлемой частью градостроительной деятельности, источники позволяют выделить два блока обстоятельств, при которых составлялся картографический материал: 1) по факту досмотра больших территорий

⁸ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 1361. Л. 74-76.

⁹ РГАДА. Ф. 210. Оп. 13. Д. 92. Л. 231-233.

¹⁰ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 1227. Л. 42.

¹¹ РГАДА. Ф. 1209. Оп. 77. Белгород. № 40370. Л. 380-382.

¹² РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 827. Л. 465-466.

¹³ РГАДА. Ф. 27. Оп. 1. Д. 484. Ч. 4. № 16.

специальными экспедициями из Москвы и составление копий по имеющимся росписям и чертежам, охватывающих большие пространства копий отдельных местностей, 2) составление чертежей в ходе ревизионных досмотров существующих городов-крепостей и сооружений на их рубежах.

Посылка специальных экспедиций для досмотра территорий на предмет определения мест под будущие города сложилась еще в XVI веке. Строительство города не могло начаться без предварительного досмотра земель, составления их описания и чертежей¹⁴. Составление росписей и чертежей как взаимодополняющих документов было устоявшимся делом, это позволяло при утрате одного из документов не потерять географическое представление о территории. Чертежи и росписи были основным результатом экспедиций, они представлялись царю и рассматривались боярской думой. Роспись «слушали», а чертежи «смотрели», что позволяло иметь полную картину о состоянии дел на территории и давало возможность утвердить, скорректировать или отклонить представленный план.

Такие экспедиции, как правило, возглавляли воеводы, стольники, князья и другие уполномоченные московские чины. В состав команд входили горододельцы, чертежники или подьячие Разрядного приказа. В существующей историографии при характеристике поручения, связанного с выездами в район предполагаемого строительства городов, встречается применение таких терминов, как дозор, досмотр, разведка. В определении действий данной категории наиболее уместным, на наш взгляд, будет использовать термин досмотр, применявшийся в официальной переписке XVII века¹⁵. Досмотр являлся основополагающим мероприятием, от результатов которого зависело дальнейшее освоение и развитие регионов.

Одно из наиболее ранних известных нам описаний рассматриваемого региона – «Рос-

пись польским дорогам»¹⁶ – было составлено в период между 1592 и 1594 гг. По мнению И.Г. Бурцева и А.В. Дедука, оно отражает намерения Русского государства по возведению новых городов на «Поле» [13, с. 82, 89]. В середине июня 1596 г. по государеву указу для определения мест под новые города были посланы И. Лодыженский с товарищами, доложившие государю о выбранных местах. В итоге было принято решение о строительстве трех городов – Белгорода, Оскола и Курска¹⁷. По итогу строительства этих городов был составлен масштабный «большой» чертеж территории от Серпухова на севере до Перекопа на юге. Факт составления чертежа подтверждает письменный документ «Роспись чертежу украинных городов...», подготовленный после строительства Белгорода и до основания Валук в 1599 г. Этот уникальный документ транспортной логистики того времени кроме факта наличия городов, сторожевых и так далее на 1596–1598 гг. сообщает расстояния между городами, время, которое придется затратить на переезды, указывает маршруты передвижения, сообщает о лесах, больших и малых реках.

В 1599 г. строить Царев-Борисов и Валуйки вместе с воеводами Б.Я. Бельским и С.Р. Олферьевым были посланы головы Ф. Чулков и И. Михнев, досматривавшие территорию до этого и составлявшие чертеж местности, где предполагалось поставить город¹⁸.

Предложенный экскурс в XVI веке отражает сложившуюся практику, когда первым этапом строительства города всегда являлся досмотр территории, составление росписей и чертежей.

Рамки исследования с 1590 по 1694 г. определены наличием сохранившихся чертежей и письменных источников, сообщающих информацию о составлении и отправке

¹⁶ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 1. Л. 1-42.

¹⁷ Разрядная книга 1475–1598 гг. / подгот. В.И. Буганов. М., 1966. 500 с.

¹⁸ Багалея Д.И. Материалы для истории и колонизации и быта степной охраны Московского государства (Харьковской, отчасти Курской и Воронежской губерний) в XVI–XVII столетиях. Т. 1. Харьков, 1886. С. 5.

¹⁴ РГАДА. Ф. 210. Оп. 13. Д. 1388. Л. 1.

¹⁵ Русское градостроительное искусство ... С. 39-42.

чертежей в Москву или об их использовании в конкретном регионе.

Активное строительство и освоение новых земель требовало визуальной фиксации, а следовательно, и людей для подготовки этих материалов. В этот период в стране не существовало специальных заведений для обучения чертежному делу. Известны случаи, когда на местах чертежи составляли воеводы, подьячие и даже стрельцы. Основным критерием были способности человека к чертежному делу. Вероятно, этим объясняется уровень исполнения чертежей от художественного до примитивного типа. Так, в 1646/47 г. чертеж «города Усерд и крепостей» был подготовлен стрельцом Л. Иконниковым¹⁹, в 1651/52 г. карповский подьячий Оловянников составил «чертеж обоянского уезда и мест по рекам Мерлу, Коломаку от Колонтаева до Валок»²⁰.

Голод начала XVII века, затем – Смута, последующая интервенция и война с Польшей существенно застопорили начатый в конце XVI века процесс продвижения государственной колонизации на юг. Практически до середины 1620-х гг. угроза со стороны крымских ханов была минимальна, но в дальнейшем татарские отряды стали вновь появляться в различных уездах страны. Основной путь вторжения проходил по восточным ответвлениям Муравского шляха – Изюмской и Кальмиусской сакмам [14, с. 5].

В этой связи правительство решает возвести новые крепости, для чего воронежскому и оскольскому воеводам предписывалось, «сойдась вместе», досмотреть место «на усть реки Усерда», составить роспись и чертеж и отослать в Москву²¹.

Воеводы выполнили поручение, но порознь. Первыми усердские места досмотрели, описали и составили чертеж люди оскольского воеводы А. Тургенева 14 июня 1630 г. Воронежский воевода С. Львов также послал своих людей «описать и измерить» указанные места: двух голов с людьми, но 22 июня.

В итоге одни и те же места были досмотрены два раза. Под строительство острога было осмотрено несколько мест. Группа усердского воеводы досмотрела три места, воронежского – два. Подготовленные росписи и чертежи были отправлены в Москву для принятия решения, где ставить острог [15, с. 8-12]. Острог решено было поставить в устье Усерда, а для заселения указано было «кликати-бирючем», но строить и заселять новый острог «охочих людей не нашлось».

Неслаженные действия двух воевод, которым было поручено организовывать досмотр, строительство и заселение, стали одной из основных причин неудавшегося проекта, хотя сама практика коллективных досмотров была весьма эффективна.

К плану сооружения новых городов и крепостей в этом регионе вернулись вскоре после Смоленской войны. Правительство старалось использовать имеющийся в его распоряжении административный ресурс. Так, летом 1636 г. оскольскому воеводе К.М. Пушину указывалось досмотреть Ольшанское городище и Верхнее усердское под строительство «острогов». По итогу городища были описаны, измерены, на чертеж положены и доставлены в Москву 30 сентября. Но и в этот раз строительство крепостей в этих местах не было осуществлено. Построить города на «Ольшанском городище», в районе одного из татарских перелазов, планировалось два раза, столько же досматривался район под будущие крепости. И только в 1637 и 1644 гг. на старых городищах будут поставлены жилые города Усерд и Ольшанск.

Вероятно, что локальные досмотры отдельных участков междуречья, поручаемые городским воеводам, не давали полной картины. Для Разрядного приказа как основного органа управления мероприятиями, связанными с обороной на юге страны, необходимо было иметь масштабное представление, где удобнее всего ставить укрепления и сформировать общую оборонительную линию.

Вскоре после рассмотрения итогов досмотра воронежского и оскольского воевод 7 октября 1636 г. правительство организует

¹⁹ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 236. Л. 300-302.

²⁰ Там же. Д. 350. Л. 227-274.

²¹ Там же. Д. 18. Л. 204.

масштабный досмотр территории. На основании государева указа Разрядный приказ подготовил специальную экспедицию, которой предстояло досмотреть местность от среднего течения Дона до одного из притоков Днепра – реки Ворсклы. Выполнить задачу поручалось дворянину Ф.В. Сухотину, подьячему Е. Юрьеву и чертежнику Поликарпу. Подьячему и чертежнику выдали росписи «да им же даны Кальмиуской и Изюмской сакм и Муравскому шляху чертеж со всеми большими и малыми реками»²².

В конце декабря 1636 г. группа Сухотина вернулась в Москву с росписью, сметой и чертежом²³. 7 января доклад был заслушан и вынесен «приговор» – план утвердили.

Еще одним примером подхода от досмотра местности до строительства городов стали мероприятия 1639 г., когда встала необходимость «отнять» возможность прохода татарских отрядов с Муравского шляха через Ворсклу на Бакаев шлях и в Северские земли к Курску и Рыльску.

Для решения этой задачи был определен воевода В.И. Толстой, которому указом от 25 марта (148) 1639 г. предстояло «ехать на Поле на Хотмыжское городище и на Карповосторожевы и на Волной курган» и в иные места «дозрить и описать и на чертеж начертить»²⁴, где наиболее удобно устроить жилые города и стоялые острожки, и какими укреплениями соединить их.

Согласно указу воеводе предписывалось составить чертеж, но это, скорее, типичная фраза в наказах. Для этих целей с воеводой специально был послан подьячий, знающий и занимающийся чертежным делом²⁵.

В ноябре роспись и чертеж были доставлены в Москву, и государь, «слушав росписи и смотрев чертежи и говоря з бояры, указал» построить три города. Самому В.И. Толстому предписывалось весной 1640 г. выдвинуться в район строительства для возведения двух

городов. Третий город поручалось построить воеводе Г. Бокину²⁶.

Рассмотренные примеры по досмотру региона в 1630, 1636 и 1639 гг. стали следующим этапом после досмотра территории в конце XVI века, повторяя, по сути, подход в организации таких мероприятий прошлого века. Вероятно, учитывая неудачный опыт 1630 г., когда Москва поручала досмотреть и организовать строительство крепостей городским воеводам на местах, в Разряде учли опыт и подготовили план масштабного досмотра, который в целом был исполнен и в последующие годы сыграл свою роль при строительстве городов Черты междуречья Дона и Днепра. При выполнении этих работ экспедиции были снабжены картографическим материалом, на котором уже содержались примерные места размещения будущих городов. В результате досмотров каждой экспедицией были подготовлены свои чертежи и конкретизированы места размещения будущих городов.

Таким образом, можно говорить о практике использования ранее составленных масштабных планов как подосновы для составления более точных локальных чертежей с контролем от центра по исполнению поручений на всех этапах.

Следующим проектом, когда был использован план Сухотина, стало строительство земляного вала и двух жилых городов в 1646 г. Летом этого года в междуречье прибыл Н.И. Одоевский с Большим полком. В его задачи входило организовать работы по сооружению земляного вала между Северским Донцом и Ворсклой. Изначально предполагалось насыпать земляной вал по утвержденному 10 лет назад проекту, но, досмотрев местность, воевода с командой горододелцев несколько скорректировал его, проведя укрепления южнее места, утвержденного ранее. Это не являлось нарушением. Такая практика, когда воеводам-строителям давалось право принять окончательное решение, где быть городу или укреплениям, была нормой.

²² РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 73. Л. 4-5.

²³ Там же. Л. 19.

²⁴ Там же. Д. 302. Л. 1.

²⁵ Там же. Д. 118. Л. 13-14.

²⁶ Там же. Д. 302. Л. 5.

В итоге воевода «со товарищи» возвели земляной вал и построили не один город, как предполагалось, а два – Карпов и Болховец. Решение о строительстве Болховца было принято Одоевским самостоятельно и поддержано Москвой. Строительство этого города является прямым следствием корректировки плана Сухотина и результатом анализа территории командой горододелов на предмет наиболее правильной организации сооружения крепостей и укреплений, перекрывших Муравский шлях. Изменения в маршруте прохождения земляного вала и строительство новых городов нашло отражение в составленном в 1646 г. чертеже^{27*} «Белогородскому и Карповскому валу 154 году» [12, с. 271].

В период нахождения в Белгороде воеводы Большого Полка Н.И. Одоевского были организованы досмотры территорий, выходящие за пределы строительных работ по возведению земляного вала. Одоевский со своими заместителями провели досмотры нескольких регионов междуречья и подготовили ряд чертежей; «Чертеж литовским пасакам, что по Мерлу и по Мерчуку, каков прислали из Белагорода боярин и воеводы князь Никита Иванович Одоевской с товарищи во 155-м году*, Чертеж татарским перелазам через реку Ворскл, каков прислали Омельян Бутурлин да Степан Глебов во 155-м году*, Чертеж, каков подали в Розряде Иван Васильев сын Бутурлин да подьячий Влас Андреянов своего досмотру, что они в степи городище досматривали и описывали во 156-м году»* [8].

В то же время с 1646 г. прекращается практика досмотров местностей специальными экспедициями из Москвы. В регионе значительно выросло количество городов, где на воеводских должностях находились люди, имеющие опыт как досмотра территорий, так и строительства городов.

Досмотр территорий в регионе все чаще поручался городовым воеводам, находящимся на местах. Начиная с 1637 г., строительст-

во городов в междуречье проходило отдельными рубежами, постепенно соединяясь в одну оборонительную линию. К 1647 г. остался незакрытым довольно большой участок между городами Яблонов и Усерд, где проходил Кальмиусский шлях. Досмотр территории между этими городами был поручен воеводам близлежащих городов, поочередно выезжавшим в указанные места. Первый раз это сделал усердский воевода И. Чемоданов, отправивший результаты своей работы «книги и чертеж» в Москву в октябре 1646 г.²⁸ В Москве к результатам его досмотра возникли вопросы. В итоге привлекли еще одного городского воеводу – кн. И. Волконского, находившегося в Осколе (Старом Осколе), отчет И. Чемоданова ему отправили как подоснову. В то же время из Разрядного приказа в Оскол посылается подьячий Мордасов, он подключается к объездам территории. Волконский и Мордасов перемерили все по чертежу И. Чемоданова, отметили свои замечания и определили другое место для города – недалеко от Посольской дороги – и другой маршрут ведения земляного вала. Свой чертеж и роспись в Москву они отправили в апреле 1647 г. [16]. Бояре в Москве, заслушав роспись и «смотря чертеж», утвердили строительство города по плану Волконского.

Параллельно с этими событиями в Москве проходят мероприятия по подготовке к строительству нового города и вала в районе Кальмиусского шляха, выдвигаются отряды ратных людей, на место прибывает кн. В. Львов, который, зная сложившуюся ситуацию с определением мест застройки, решает самостоятельно обследовать территорию и приходит к выводу, что городу «пристойно быть на реке Осколе, усть речки Белого колодезя»²⁹, то есть на месте изначально обозначенном И. Чемодановым. В. Львов подготовил свою роспись с чертежом и в конце мая 1647 г. отослал в Москву, в итоге утвержденное место по чертежу Волконского было отставлено, в работу был принят вари-

²⁷ Звездочкой* отмечены примеры не сохранившихся чертежей.

²⁸ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 237. Л. 307.

²⁹ РГАДА. Ф. 210. Оп. 14. Д. 143. Л. 46-48.

ант В. Львова, схожий в целом с вариантом И. Чемоданова.

Отстаивание территориальных интересов воеводами было естественным делом при строительстве новых городов и последующим затем отмежеванием земель в пользу новопостроенных. Вероятно, с этим связана была позиция оскольского воеводы, подыскавшего место для будущего города с таким расчетом, чтобы как можно меньше земель отошло из его уезда. Тем более что ранее к построенному в 1637 г. Яблонову уже отошла часть территории, в том числе одно из крупнейших сел Оскольского уезда село Голубино³⁰.

На данном примере видно, что позиция разрядного воеводы отвечает государственным интересам. С этой позиции он определяет оптимальные места под новые города и маршрут земляного вала.

В результате освоения территории междуречья городов Черты сформировалось два вида чертежей.

Первый, рассмотренный выше, отражает преимущественно природно-ландшафтные особенности местности с обозначением мест будущих городов и затрагивает период 1630–1640 гг.

Второй отражает комплексы укреплений нескольких городов (уездов), конкретные города, острожки и сторожевые по факту строительства и в ходе инспекционно-ревизионных мероприятий. Составление таких чертежей охватывает период 1630–1694 гг.

Составление масштабных графических изображений строений оборонительно-крепостного типа, как правило, инициировалось Москвой и решалось двумя путями. Досмотреть и составить чертеж поручалось территориальным разрядным воеводам, в ведении которых был сначала регион Черты от Коротояка до Вольного, а затем все города до Тамбова, в том числе в Черте и за Чертой. Досмотр по второму варианту поручался московским чинам, специально посылаемым для ревизии оборонительных сооружений.

С 1650-х гг. Белгород определяется как центр сбора и смотра служилых людей разных городов, в том числе и городов Черты (Белгородской она будет именоваться с 1669 г.), сюда назначаются полковые разрядные воеводы.

Одним из пунктов в наказах таким воеводам вменялась обязанность проводить контрольные осмотры городских укреплений и рубежей городов Черты на больших участках – «опасных» направлениях. Так, в период нахождения в 1646/47 г. воеводы Большого полка Н.И. Одоевского в Белгороде была решена главная задача: Муравский шлях был перекрыт 30-километровым валом. По факту строительства укреплений между Северским Донцом и Ворсклой в 1646 г. был подготовлен чертеж.

В 1650 г. в Белгород, а в 1651 г. в Яблонов назначается руководить регионом воевода кн. Б.А. Репнин, которому было указано провести осмотр крепостей от Белгорода «до Уриву и до Дону»³¹ на востоке и до Ахтырки на западе. В этот период было составлено пять чертежей городов черты этого региона*.

На чертежах, как правило, указывалось название района досмотра (города, реки и т. д.), от имени кого посланы чертежи или кем составлены, или доставлены в Москву, материал, на котором они были изготовлены.

Так, при следующем назначении в Белгород Б.А. Репнина в 1665/66 г. был составлен и отослан в Москву «Чертеж, каков прислали из Белагорода боярин же и воеводы князь Борис Александрович Репнин во 174-м ж году, что по валу и около валу всяких крепостей по досмотру стольника князя Семена Львова»*.

Наряду с практикой составления чертежей городов Белгородской черты по итогу досмотра крепостей разрядными воеводами чертежи составлялись еще и специально посылаемыми из Москвы людьми.

К 1669 г. укрепления Черты существенно обветшали. Необходимость инспекционной проверки стала очевидной, в разряде хотели объективной картины о состоянии дел с ук-

³⁰ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 651. Л. 28.

³¹ Струков Д.П. Московская пушкарская школа // Военный сборник. 1892. № 1. С. 142.

реплениями. Для инспекционного досмотра Разрядом были посланы стольник П.В. Зиновьев и А.И. Еропкин, которые были наделены полномочиями по итогу досмотра конкретного города давать указания о починке укреплений как городовым воеводам, так и разрядным.

По приезду на Черту Зиновьеву предписывалось взять группу сопровождения из служилых людей и проехать с ними от Ахтырки до Коротояка³². По итогу его досмотра были составлены строельные книги и перечневые росписи «худых мест». Один экземпляр этих книг он послал в Белгород к боярину Г.Г. Ромодановскому, а другой – с присовокупленным к нему чертежом отправил в Разряд в Москву. Скучность информации о самом чертеже не позволяет проследить его судьбу, как, впрочем, и судьбы большинства чертежей, хранившихся в Разряде до 1669 г. Среди историков и исследователей нет однозначного ответа, куда и при каких обстоятельствах пропали чертежи. Возможно, в период правления Петра, когда в 1698 г. при Пушкарском приказе была создана особая школа «цифири и землемерия»³³, какая-то часть чертежей была передана туда в качестве наглядного пособия, в результате большого московского пожара 1699 г. чертежи могли сгореть со всеми строениями. Не исключен вариант, что чертежи после упразднения Разрядного приказа были переданы в новые военные ведомства, где по прошествии времени потеряли свою актуальность, пришли в негодность, и от них избавились. Эти предположения носят гипотетический характер и требуют отдельной проработки, что не входит в задачи исследования.

Кроме составления графического материала, отражающего большие пространства, оборонительные рубежи и укрепления городов, Разрядный приказ как центральный управляющий орган городами на юге России инициировал составление чертежей с акцентом на леса, реки и даже колодцы, которые

наряду с укреплениями имели жизненно-важное значение.

Например, после возведения земляного вала от Донца до Ворсклы и строительства Болховца и Карпова Разряд инициировал досмотр, описание лесов, находившихся в окрестностях этих городов, как с русской (тыловой) стороны вала, так и с крымской. Описанию подверглись «большие и малые леса и липяги в длину и в ширину и меж тех лесов стежки и болота или камыши и ржавцы есть». По итогу досмотра и измерений подготовленные «роспись и чертеж» в феврале 1647 г. были отосланы в Москву³⁴. Необходимость составления чертежа лесов в округе новопостроенных городов была связана с тем, что земляной вал предстояло укрепить деревянными конструкциями почти на 30 километрах. В Москве необходимо было планировать такие работы в ближайшее время, так как сооружение земляного вала – это только полдела. Итоговый и наиболее эффективный вариант укреплений – это комбинация укреплений из земли и дерева.

Еще одним примером, говорящим об организации центром безопасного проживания служилых людей в регионе городов Белгородской черты, является чертеж местности между Валуйками и Палатовым, где города изображены по углам чертежа, а основное место отдано изображениям полевых колодцев как источникам питьевой воды [5, с. 216-223]. Эта часть региона Черты имеет характерные степные особенности, и вода для сторож, станиц и при передвижении посольств по этой территории имела большое значение.

Таким образом, в Москве осуществлялось общее управление регионом, составление чертежей по лесам и водоемам давало не только представление о территории, но и позволяло анализировать, планировать работы и сохранять необходимые для жизни питьевые источники.

Одним из ключевых моментов при формировании уездов и новых населенных пунктов было межевание границ административ-

³² РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 1412. Л. 103-104.

³³ РГАДА. Ф. 210. Оп. 16. Д. 169. Л. 742-754.

³⁴ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 131. Л. 131-140.

ных центров новых городов. Составление чертежей в этом процессе вкупе с составлением письменных описаний границ играло ключевую роль для дальнейшего развития территорий.

В качестве характерного примера можно привести размежевание границ четырех уездов – Белгородского, Болховского, Карповского и Хотмыжского в 1647–1651 гг. Так, после строительства в 1646 г. Карпова и Болховца встал вопрос о размежевании земель этих уездов между собой и состоявшимися ранее уездами – Белгородским и Хотмыжским. Воеводы несколько раз сходились для определения границ, при этом каждый отстаивал интересы представителей своего города. В это время в Белгороде городовым воеводой состоял Т. Бутурлин, представлявший «старший город» и ощущавший себя по статусу выше воевод новых городов. Первое время за Т. Бутурлиным была инициатива составления и отправки чертежей в Москву, но такая ситуация не устраивала болховского воеводу Б. Аладьина и карповского И. Вердеревского. Посчитав ситуацию несправедливой, болховчане подали коллективную челобитную и требовали межевания по «болховскому чертежу»³⁵. И. Вердеревский представил в Разряд свои аргументы. В результате процесс размежевания затянулся, вопрос разрешился в Разряде. Межевание было осуществлено по чертежу, подготовленному еще Н.И. Одоевским в конце 1646/47 г., данный чертеж отвечал интересам как болховчан, так и соседей. В итоге к 1652 г. основное размежевание границ между Белгородом, Болховцом, Карповым было закончено³⁶.

Составление чертежей с учетом интереса сторон было связано не только с межеванием уездов. Известны случаи, когда чертежи составлялись в зависимости от внутригородских ситуаций, связанных с необходимостью переноса городов. Так, начатое в 1637 г. воеводой А.В. Бутурлиным строительство города на Красной горе (Короча) в силу татарского разорения не было закончено. Следующий

воевода В.П. Львов, оценив ситуацию, принял решение строить город на другом месте – ближе к реке Короча. Через два года В.П. Львова сменяет Бутурлин и подвергает критике выбранное Львовым место, о чем он и сообщил в Москву. В Москве для решения вопроса привлекли окольничего кн. С. Прозоровского и дьяка К. Акинфиева, находившихся в Валуйках на «посольском деле».

Прибыв на место, они обсудили ситуацию с представителями городской службы, досмотрели оба места и предложили свой вариант, отличный от предыдущих. Свою роспись и чертеж они отправили в Москву. После рассмотрения всех вариантов с местами город все же было решено оставить на месте, где его построил В.П. Львов, но благодаря этой ситуации известно о составленном чертеже, который можно идентифицировать по описи несохранившихся чертежей 1668 г. как «Чертеж корочанский, каков прислал окольничий и воевода князь Семен Васильевич Прозоровский да дьяк Каллистрат Акинфиев во 149 (1641) году, весь ветх»*. Вероятно, несохранившийся чертеж состоял из двух схем существующего города и варианта Прозоровского, на что указывают две довольно подробные описи (фактическая и проектная) города, хранящиеся в фондах Разрядного приказа³⁷.

Похожая ситуация сложилась в 1677 г. после получения находящимся на воеводстве в Белгороде И. Ржевским из Разряда грамоты, содержащей наказ о починке «рухомных» мест, а в случае невозможности починить, их было необходимо выстроить заново, для чего заготавливать лес и т. д. И. Ржевский обратился к разрядному полковому воеводе Г.Г. Ромадановскому, на что получил ответ самому принять решение, где лучше строить город на «старом-ли месте или новом». Вопрос обсуждался почти год, в ноябре к обсуждению подключились Преосвященный Мисаил, митрополит Белгородский, и думный дворянин И.П. Лихарев, находившийся в Белгороде. Они подготовили чертеж и на-

³⁵ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 131. Л. 131-140.

³⁶ РГАДА. Ф. 210. Оп. 14. Д. 397. Л. 283-286.

³⁷ РГАДА. Ф. 210. Оп. 12. Д. 1543. Л. 6.

правили свои предложения в Москву. По их мнению, городу «пристойно» было быть ближе к Северскому Донцу и «к Николаевскому монастырю». У белгородцев разных чинов было иное мнение: они считали, что город необходимо оставить на старом месте, где «ныне стоит Святая Соборная Апостольская церковь». Окончательное решение было принято в Москве. Город указано было оставить на прежнем месте и провести ремонт его укреплений.

ВЫВОДЫ

Приведенные примеры говорят об оперативности центральных властей в принятии решений в вопросах обороноспособности Черты, полагаясь во многом на коллегиальное мнение на местах. При этом вопросы возможных расходов отходят на второй план, если строительство города на новом месте существенно сможет улучшить обороноспособность территории, усилит безопасность для населения и позволит продолжить контролировать территорию.

В проведении исследований архивных материалов, касающихся зданий и сооружений, в том числе и городов-крепостей Белгородской черты, очень важны документы, которые дают представление о том, как выглядел город, каковы были его формы, размеры и индивидуальные особенности. До настоящего времени сохранилась небольшая часть чертежей самих городов, отражающих облик укреплений, отдельные узлы, количество башен в периметре городских стен и конфигурацию.

Среди сохранившихся чертежей XVII века одним из наиболее ранних является чертеж города Яблонов, составленный в 1679 г. Чертеж, отправленный в Разрядный приказ воеводой Камыниным, без преувеличения можно назвать одним из лучших среди сохранившихся. Он был составлен по итогу капитальной перестройки укреплений всего периметра городских стен. На данном чертеже детально изображены основные сооружения городских стен и расположение башен

по отношению к ним. В целом строения, изображенные на чертеже, можно назвать типовыми почти для всех городов Черты.

Введенный в научный оборот в 2017 г. чертеж Болховца был составлен в 1693 г. На чертеже показана конфигурация города, проезжие и глухие башни, а также состояние укреплений на левом и правом флангах города.

1693 г. датируется и чертеж Белгорода, главного его квартала – Меньшого города. На чертеже изображены основные внутригородские постройки, в том числе и полковые амбары. Эти сооружения имели большое значение: в эти годы Белгород был, по сути, местом концентрации многочисленных полков и их походного имущества. В этой связи «Большой полковой анбар» отстроили заново и подготовили его отдельный чертеж.

К белгородским чертежам относится чертеж 1694 г., созданный после того, как при воеводе Б.П. Шереметеве была капитально перестроена восточная стена Большого Земляного города и выстроен мост через р. Северский Донец. Чертеж довольно информативно отображает конструктивное устройство этой части укреплений, мост, башни и даже катки, устроенные на стенах.

Приведенный нами краткий список сохранившихся чертежей Яблонова, Болховца и Белгорода является памятником графического изображения городов-крепостей Белгородской черты и вполне вероятно будет дополнен в последующие годы в результате продолжающихся работ по выявлению таких материалов.

В целом рассмотрение двух разновидностей источников через структуризацию материалов по хронологии и информативности отдельно взятого региона позволило идентифицировать ряд чертежей с обстоятельствами их составления и событиями, происходящими в этот период на конкретной территории. Рассмотренные примеры, предлагаемые выводы и заключения позволяют существенно расширить знания и значение картографических материалов в общей системе государственного строительства городов-крепостей. В то же время выявлен существен-

ный материал, позволяющий в будущем расширить обозначенную тему, показать ис-

торию и судьбу ряда чертежей адресно по каждому городу Белгородской черты.

Список источников

1. Дедук А.В. К вопросу о датировке и атрибуции чертежа земель XVII в. по р. Тулица // Город средневековья и раннего Нового времени: Археология. История: сб. науч. ст. Тула: Гос. воен.-ист. и природ. музей-заповедник «Куликово Поле», 2021. С. 274-282.
2. Кусов В.С. Московское государство XVI – начала XVIII века. М.: Русский мир, 2007. 704 с. <https://elibrary.ru/qkgqpl>
3. Голубинский А.А., Фролов А.А. Новые чертежи XVII в., выявленные в фондах РГАДА // Российская история. 2019. № 2. С. 71-77. <https://doi.org/10.31857/S086956870004493-3>, <https://elibrary.ru/mxdnno>
4. Кивельсон В. Картографии царства: Земля и ее значения в России XVII века. М.: Новое лит. обозрение, 2012. 360 с. <https://elibrary.ru/qkkyhr>
5. Жигалов В.М., Бобов А.Г. Болховской рубеж. Белгород: КОНСТАНТА, 2017. 335 с.
6. Чепухин А.Г. Разгадка чертежа местности по реке Оскол // Белгородская черта: сб. ст. и материалов по истории Белгородской оборонительной черты. Белгород: Издатель Елена Сичкарева, 2023. Вып. 8. С. 305-307. <https://elibrary.ru/ivanpj>
7. Хазов Н.К. «Чертеж городам украинским и черкасским от Москвы до Крыма» как исторический источник: к историографии вопроса // Белгородская черта: сб. ст. и материалов по истории Белгородской оборонительной черты. Белгород: Издатель Елена Сичкарева, 2019. Вып. 4. С. 152-155. <https://elibrary.ru/tlnpfo>
8. Харитонов В.И. Новый Царев-Алексеев город на Белгородской черте в XVII в.: материалы для истории Нового Оскола. СПб.: ООО «Скифия-принт», 2022. 106 с. <https://elibrary.ru/orofht>
9. Зорин А.В. Эволюция укреплений Курска в период средневековья и раннего нового времени // Белгородская черта: сб. ст. и материалов по истории Белгородской оборонительной черты. Белгород: Издатель Елена Сичкарева, 2023. Вып. 8. С. 102-111. <https://elibrary.ru/zucdfq>
10. Папков А.И., Петрухинцев Н.И., Хитров Д.А. Белгородская черта: История, фортификация, люди. Рыбинск: Изд-во «МедиаРост», 2020. 264 с.
11. Лимаров А.И. Неизвестный план кремля третьей Белгородской крепости // Белгородская черта: сб. ст. и материалов по истории Белгородской оборонительной черты. Белгород: Издатель Елена Сичкарева, 2021. Вып. 6. С. 147-153. <https://elibrary.ru/rqirnb>
12. Описи архива Разрядного приказа XVII в. / подг. к публ. К.В. Петров. СПб., 2001. 806 с. <https://elibrary.ru/qinfam>
13. Бурцев И.Г., Дедук А.В. Два описания южных земель Русского государства конца XVI в. // Историко-географический журнал. 2023. Т. 2. № 3. С. 82-109. <https://doi.org/10.58529/2782-6511-2023-2-3-82-109>, <https://elibrary.ru/ehgahd>
14. Новосельский А.А. Борьба Московского государства с татарами в первой половине XVII века. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1948. 446 с. <https://elibrary.ru/yucydu>
15. Ткачев Ю.Н. Усерд: история города в документах. М.: Сам полиграфист, 2019.
16. Евсюков Д.В. История административно-территориального деления Яблоновского уезда: формирование уезда в XVII веке // Белгородская черта: сб. ст. и материалов по истории Белгородской оборонительной черты. Белгород, 2020. Вып. 5. С. 152-160. <https://elibrary.ru/byyqcx>

References

1. Deduk A.V. (2021). K voprosu o datirovke i atributsii chertezha zemel' XVII v. po r. Tulitsa [On the Issue of Dating and Attribution of the Drawing of Lands of the 17th Century along the Tulitsa River]. *Gorod srednevekov'ya i rannego Novogo vremeni: Arkheologiya. Istoriya* [The City of the Middle Ages and Early Modern Times: Archaeology. History]. Tula, State Military Historical and Natural Museum-Reserve "Kulikov Field", pp. 274-282. (In Russ.)

2. Kusov V.S. (2007). *Moskovskoe gosudarstvo XVI – nachala XVIII veka* [The Moscow State of the 16th – early 18th century]. Moscow, Russkii mir Publ., 704 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qkgqpl>
3. Golubinskii A.A., Frolov A.A. (2019). New drawings of the 17th century, identified in the funds of RGADA. *Rossiiskaya istoriya = Russian History*, no. 2, pp. 71-77. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S086956870004493-3>, <https://elibrary.ru/mxdnno>
4. Kivel'son V. (2012). *Kartografii tsarstva: Zemlya i ee znacheniya v Rossii XVII veka* [Cartography of the Kingdom: the Earth and its Significance in Russia of the 17th Century]. Moscow, Novoe lit. obozrenie Publ., 360 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qkkyhr>
5. Zhigalov V.M., Bobov A.G. (2017). *Bolkhovskoi rubezh* [Bolkhov Frontier]. Belgorod, KONSTANTA Publ., 335 p. (In Russ.)
6. Chepukhin A.G. (2023). *Razgadka chertezha mestnosti po reke Oskol* [Solving the terrain drawing along the oskol river]. *Sbornik statei i materialov po istorii Belgorodskoi oboronitel'noi cherty «Belgorodskaya cherta»* [Collection of Articles and Materials on the History of Belgorod Defensive Line “Belgorod Line”]. Belgorod, Elena Sichkareva Publ., issue 8, pp. 305-307. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ivanpj>
7. Khazov N.K. «Chertezh gorodam ukrainskim i cherkasskim ot Moskvyy do Kryma» kak istoricheskii istochnik: k istoriografii voprosa [“Drawing of Ukrainian and Cherkassy cities from Moscow to Crimea” as a historical source: to the historiography of the issue]. *Sbornik statei i materialov po istorii Belgorodskoi oboronitel'noi cherty «Belgorodskaya cherta»* [Collection of Articles and Materials on the History of Belgorod Defensive Line “Belgorod Line”]. Belgorod, Elena Sichkareva Publ., issue 4, pp. 152-155. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tlnpfo>
8. Kharitonov V.I. (2022). *Materialy dlya istorii Novogo Oskola «Novyi Tsarev-Alekseev gorod na Belgorodskoi cherte v XVII v.»* [Proceedings for the History of Novy Oskol “Novy Tsarev-Alekseev, a city on the Belgorod line in the 17th century”]. St. Petersburg, LLC “Skifiya-print”, 106 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/orofht>
9. Zorin A.V. (2023). *Ehvolutsiya ukreplenii Kurska v period srednevekov'ya i rannego novogo vremeni* [The evolution of Kursk's fortifications during the Middle Ages and Early Modern Times]. *Sbornik statei i materialov po istorii Belgorodskoi oboronitel'noi cherty «Belgorodskaya cherta»* [Collection of Articles and Materials on the History of Belgorod Defensive Line “Belgorod Line”]. Belgorod, Elena Sichkareva Publ., issue 8, pp. 102-111. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zucdfq>
10. Papkov A.I., Petrukhintsev N.I., Khitrov D.A. (2020). *Belgorodskaya cherta: Istoriya, fortifikatsiya, lyudi* [Belgorod Line: History, Fortification, People]. Rybinsk, Mediarost Publ., 264 p. (In Russ.)
11. Limarov A.I. (2021). *Neizvestnyi plan kremlya tret'ei Belgorodskoi kreposti* [The Unknown Plan of the Kremlin of the Third Belgorod Fortress]. *Sbornik statei i materialov po istorii Belgorodskoi oboronitel'noi cherty «Belgorodskaya cherta»* [Collection of Articles and Materials on the History of Belgorod Defensive Line “Belgorod Line”]. Belgorod, Elena Sichkareva Publ., issue 6, pp. 147-153. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rqirnb>
12. Petrov K.V. (ed.) (2001). *Opisi arkhiva Razryadnogo prikaza XVII v.* [Inventory of the Archive of the Discharge Order 17th in Century]. St. Petersburg, 806 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qinfam>
13. Burtsev I.G., Deduk A.V. (2023). Two descriptions of the southern lands of the Russian state at the end of the 16th century. *Istoriko-geograficheskii zhurnal = Historical Geography Journal*, vol. 2, no. 3, pp. 82-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.58529/2782-6511-2023-2-3-82-109>, <https://elibrary.ru/ehgahd>
14. Novosel'skii A.A. (1948). *Bor'ba Moskovskogo gosudarstva s tatarami v pervoi polovine XVII veka* [The Struggle of the Moscow State against the Tatars in the First Half of the 17th Century]. Moscow, Akademiya Nauk SSSR Publ., 446 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yucydu>
15. Tkachev Yu.N. (2019). *Userd: istoriya goroda v dokumentakh* [Userd: the History of the City in Documents]. Moscow, Sam poligrafist Publ. (In Russ.)
16. Evsyukov D.V. (2020). *Istoriya administrativno-territorial'nogo deleniya Yablonovskogo uezda: formirovanie uezda v XVII veke* [The History of the Administrative-Territorial Division of Yablonovsky County: the Formation of the County in the 17th Century]. *Sbornik statei i materialov po istorii Belgorodskoi oboronitel'noi cherty «Belgorodskaya cherta»* [Collection of Articles and Materials on the History of Belgorod Defensive Line “Belgorod Line”]. Belgorod, Elena Sichkareva Publ., issue 5, pp. 152-160. (In Russ.) <https://elibrary.ru/byyqcx>

Информация об авторе

Жигалов Владимир Михайлович, председатель,
Историческое общество «РАТНИК», г. Белгород, Рос-
сийская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0007-5939-0006>

vladimir.zhigalov@inbox.ru

Поступила в редакцию 10.01.2024

Одобрена после рецензирования 06.03.2024

Принята к публикации 13.03.2024

Information about the author

Vladimir M. Zhigalov, Chairman of the Belgorod
Regional Public Organization “Historical Society “RAT-
NIK”, Belgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0007-5939-0006>

vladimir.zhigalov@inbox.ru

Received 10.01.2024

Approved 06.03.2024

Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-492-501>



Практики землепользования в имениях помещиков в конце XIX – начале XX века

Руслан Магомедович ЖИТИН 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
istorik08@mail.ru

Актуальность. Неравнозначное ресурсное обеспечение собственности владельцев и значительный дефицит крестьянских сенокосных и лесных угодий, усугубляемый чересполосицей и дальнотельем, определяли практику экономических связей помещичьего и общинного типа хозяйств.

Материалы и методы. Проблема землепользования в системе помещичьего хозяйства пореформенной России остается одной из самых сложных в аграрной историографии. В трудах дореволюционных историков модернизация имений освещалась в трудах консерваторов, связывавших кризисные моменты в экономике поместий с недостаточной государственной поддержкой владельцев и либеральных деятелей, стратифицирующих экономики на отработочные и капиталистические. В работах советских историков модернизация латифундий подвергалась жесткой критике.

Результаты исследования. Очень многие помещики, воспользовавшись положительной конъюнктурой хлебного рынка, расширили производство и наладили многоотраслевой хозяйственный комплекс. Особенно сильно данные тенденции прослеживались в имениях с сахарными и винокурными заводами. Однако даже в период максимального капиталистического развития аграрного сектора преобладающей формой землепользования латифундистов оставалось сочетание ведения собственного хозяйства и арендных раздач.

Выводы. Переход от крепостной вотчины к продуктивному хозяйству был связан с модернизацией полеводческого комплекса имений, применением аграрной новатик. Однако активное внедрение владельцами травосеяния и механизация сельского хозяйства долгое время сочетались с малопродуктивными способами аграрного развития.

Ключевые слова: Российская империя, Ново-Покровское имение, Тамбовская губерния, дворянство, модернизация

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (Проект № 23-28-01782).

Для цитирования: Житин Р.М. Практики землепользования в имениях помещиков в конце XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 492-501. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-492-501>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-492-501>

Land use practices in the estates of landlords in the late XIX – early XX century

Ruslan M. ZHITIN 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

istorik08@mail.ru

Importance. Unequal resource provision of owners' property and a significant shortage of peasant hay and forest lands, aggravated by overgrowth and far-earth land, determined the practice of economic relations between landlords and communal farms.

Research Methods. The problem of land use in the landlord economy system of post-reform Russia remains one of the most difficult in agrarian historiography. In the writings of pre-revolutionary historians, the modernization of estates is highlighted in the writings of conservatives who linked crisis moments in the economy of estates with insufficient state support for owners and liberal figures stratifying savings into labor and capitalist ones. In the works of Soviet historians, the modernization of the latifundia is severely criticized.

Results and Discussion. Many landlords, taking advantage of the positive situation in the grain market, expanded production and established a diversified economic complex. These trends were especially strong in estates with sugar and distilleries. However, even during the period of maximum capitalist development of the agricultural sector, the predominant form of land use of Latifundists remained a combination of running their own farm and rental distributions.

Conclusion. The transition from a serfdom to a productive economy was associated with the modernization of the field-growing complex of estates, the use of agricultural innovations. However, the active introduction of grass planting by owners and the mechanization of agriculture have long been combined with unproductive methods of agricultural development.

Keywords: Russian Empire, Novo-Pokrovskoye estate, Tambov province, nobility, modernization

Acknowledgements: The research is carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation (Project No. 23-28-01782).

For citation: Zhitin, R.M. (2024). Land use practices in the estates of landlords in the late XIX – early XX century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 492-501. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-492-501>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Неравнозначное ресурсное обеспечение собственности владельцев и значительный дефицит крестьянских сенокосных и лесных угодий, усугубляемый чересполосицей и дальнотемельем, определяли практику экономических связей помещичьего и общинного типа хозяйств. Наиболее распространенной формой взаимоотношения частного и крестьянских хозяйств на протяжении всего

пореформенного времени оставалась сдача помещичьей земли в аренду. При этом значительные запасы пахотных угодий латифундистов обуславливали им лидерство в арендных раздачах земель по сравнению с мелкими и средними поместьями. В условиях мирового сельскохозяйственного кризиса аренда земель позволяла помещикам нивелировать низкие цены на сельскохозяйственную продукцию и стабилизировать бюджеты экономий.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Проблема землепользования в системе помещичьего хозяйства пореформенной России остается одной из самых сложных в аграрной историографии. В трудах дореволюционных историков модернизация имений освещалась в трудах консерваторов, связывавших кризисные моменты в экономике поместий с недостаточной государственной поддержкой владельцев и либеральных деятелей, стратифицирующих экономии на отработочные и капиталистические [1, с. 12]. При этом современники связывали надежды на активное развитие имений с окончанием мирового сельскохозяйственного кризиса. В работах советских историков модернизация латифундий подвергалась жесткой критике [2, с. 250-255]. По мнению А.М. Анфимова, преобладающей тенденцией в развитии пореформенных хозяйств оставались отработочная система и другие кабальные формы хозяйствования [3, с. 17]. На современном этапе развития историографии изучением землепользования помещиков занимаются в рамках общих трудов по истории имений (труды об Абамелек-Лазаревых¹, Строгановых [4], Орловых-Давыдовых²). Признавая многоукладность экономики поместий и чрезвычайно сильную стратификацию владений по характеру аграрной деятельности, историки выделяли отработочные владения, полностью сдававшиеся в аренду, и крупные капиталистические хозяйства, максимально эффективно использующие имеющиеся земельные ресурсы [5].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Характерной чертой землепользования крупных помещиков была обеспеченность

¹ Грузинов А.С. Хозяйственный комплекс князей Абамелек-Лазаревых во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2008. 25 с.

² Житин Р.М. Социально-экономические аспекты модернизации хозяйственного комплекса крупного имения на микроуровне: (по материалам Ново-Покровского имения гр. А.В. Орлова-Давыдова): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2014. 24 с.

разными видами угодий. Чем крупнее были имения владельцев, тем больше в их составе было лесных, сенокосных и пастбищных угодий. Согласно материалам Всероссийской сельскохозяйственной переписи 1917 г., обобщающей сведения по 20 губерниям Европейской России, основным ресурсом экономий являлись земля и лесные площади, объединявшие более 80 % земельного фонда. При этом латифундисты владели 39,4 % сенокосов России и почти 29,6 % выгонов, что определяло экономические преимущества крупнейших экономий по сравнению с общинными владениями³. По словам А.М. Анфимова, цель владельцев «состояла не столько в том, чтобы оставить себе лес, а в том, чтобы лишить крестьян лесных угодий» [3, с. 32].

Дополнительным экономическим преимуществом помещиков пореформенного времени являлось отсутствие четкого размежевания поместий. Согласно социальной статистике России в 1894 г. (то есть после 30 лет после отмены крепостного права), формальное разграничение общинной и частновладельческой земли состоялось лишь на площади 5 млн дес. [3, с. 34]. Так, на территории Курской губернии к 1909 г. насчитывалось не менее 400 земельных дач (объединяли 600 тыс. дес.), которые все еще не были поделены между дворянскими и крестьянскими собственниками. То есть не размежеванной оказалось более одной пятой территории губернии⁴. Чересполосица крестьянских и помещичьих земель усугублялась так называемым дальнотельем, связанным расположением отдельных участков на расстоянии 10–20 верст друг от друга.

Насколько сильна была зависимость крестьян-собственников от помещиков, свидетельствуют примеры из Тульской губернии. В ходе обследования местного аграрного комплекса выяснилось, что в общинном распоряжении тульские крестьяне имели 48,8

³ Труды Центрального статистического управления. По отделу периодических изданий. Т. 5. Вып. 1. М., 1921. С. 78-179.

⁴ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1291. Оп. 74. Д. 673. Л. 247.

тыс. дес. собственной пашни и 29,9 тыс. дес. арендованной. При этом более двух третей этой земли они получали от помещиков (24,4 тыс. дес.)⁵.

Сдача земли в аренду была желанием многих помещиков. «Поставив себе за правило все паровое поле обрабатывать своими силами, все мое старание прикладывается к возможно большей распродаже земли на слетъе (в 2 яровых и 1 льняном поле). Чем больше десятин продано, тем больший и вернейший доход. Это чистый доход за пользование землею, без участия в риске... На три поля (льняное и два яровых) имею испошников, так как на деньги, в кредит, нынче опасно продавать за полным обеднением народа. У меня, как и в других селах, не брали земли; тогда я объявил в околотке, что, кто возьмет десятину исполу, тот, получая семена, может получить еще в кредит до осени 1 куль ржи по существующей рыночной цене. Явилось такое громадное предложение, что мне оставалось только выбирать лучшие силы. Хозяйничать по шаблону никак нельзя, надо применяться к образующимся обстоятельствам...» [6, с. 75].

Широкое распространение арендных отношений в пореформенное время отражало экономические трудности модернизации сельского хозяйства в условиях мирового аграрного кризиса. Чрезвычайно распространенной практикой в это время стала теория испольного хозяйства, выдвинутая сельским агрономом К.Д. Дмитриевым. Его центральный труд по этой теме назван соответствующе: «Обеспеченный доход с имения без капитала на ведение хозяйства» [7]. Ученый позиционировал аренду (издольная и испольная) единственным возможным способом ведения дел. Учитывая высокие доходы владельцев от выплат крестьян (деньгами, урожаем или работой) в имениях, Карп Дмитриевич призывал помещиков быстрее «удешевить полевые работы ухудшением техники земледелия, то есть вернуться к пло-

хому сравнительно, но более дешевому уходу за землей» [7, с. 9]. Данную теорию подхватили многие помещики России, поверившие в то, что «испольщина и натуральные аренды приносят населению не один только вред и убыток, а и взаимную выгоду» [7, с. 9].

Сдача земли в аренду охватывала как крупные, так и мелкие имения. Изучая 1852 имения Курской губернии, местные земские деятели подсчитали, что латифундисты региона (обладатели поместий площадью 100 дес. и выше) сдавали крестьянам более 350 дес. своей земли (47 % всех пахотных и сенокосных угодий) [8, с. 47]. Вместе с тем экономическое значение аренды было прямо пропорционально размеру имения. Об этом свидетельствуют материалы Тамбовской губернии. Количество поместий, в которых пашня отдавалась в арендное использование, уменьшалось в зависимости от увеличения земельной собственности владельцев. Так, максимальное количество собственников Кирсановского уезда, раздающих земли, относилось к группе мелких (от 50 до 100 дес.) и средних (от 100 и до 200 дес.) помещиков⁶ (рис. 1).

Аналогичные процессы наблюдались и на территории других уездов Центрального Черноземья⁷. В результате латифундиальный тип хозяйства оказывался наиболее эффективным оператором наличных земельных ресурсов.

С нормализацией цен на мировом и внутреннем хлебном рынке капиталистическая перестройка имений стала ведущей тенденцией в аграрном секторе. В начале XX века корреспондент журнала «Хозяин» замечал: «Хотя в России при помощи перехода массы хозяйств к испошине плач хозяев по поводу низких цен на хлеб почти прекратился, тем не менее

⁵ Итоги оценочно-экономического исследования Тульской губернии. Т. 1: Епифанский уезд. Вып. 1. Б. м.: Б. и., 1902. 311 с.

⁶ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд-во Тамб. губ. земства, 1891. 673 с.

⁷ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии. Т. 19. Частное землевладение Тамбовского уезда. Тамбов: Изд-во Тамб. губ. земства, 1894. С. 20.

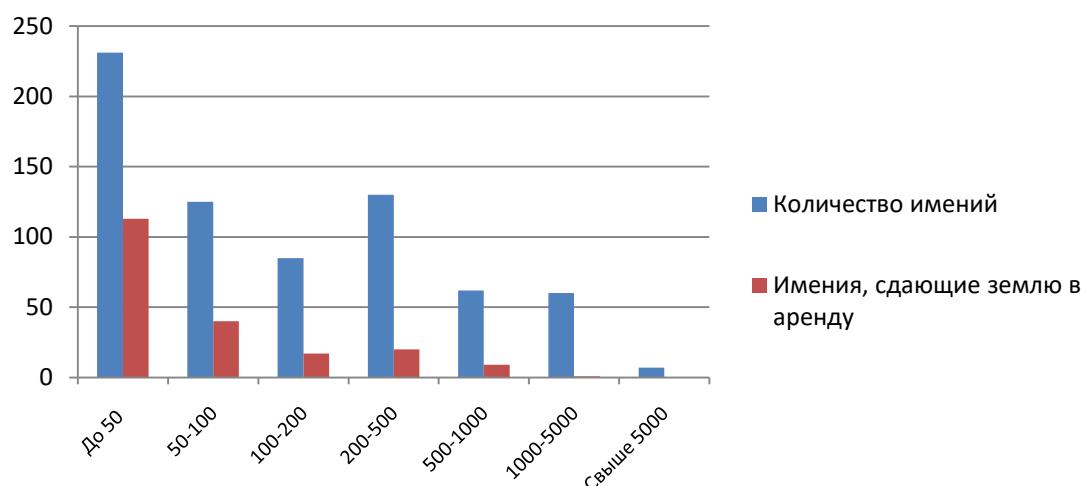


Рис. 1. Аренда земли в хозяйствах Кирсановского уезда (дес.)
Fig. 1. Land lease in farms of Kirsanovsky district (tithe)

вопрос о несоответствии цен зерновых хлебов со стоимостью их производства остается наиболее острым вопросом не только в нашей хозяйственной жизни, но и в жизни других земледельческих стран»⁸. В 1899–1909 гг. средняя стоимость пуда серых хлебов на зарубежном рынке с 69 коп. увеличилась до 88,9 коп. [3, с. 182]. В результате в начале XX века «помещичье капиталистическое хозяйство не только восстановило свои позиции, с которых оно временно отошло в конце XIX века, но и выдвинулось вперед» [3, с. 182].

Многие помещики, воспользовавшись положительной конъюнктурой хлебного рынка, расширили производство и наладили многоотраслевой хозяйственный комплекс. Особенно сильно данные тенденции прослеживались в имениях с сахарными и винокуренными заводами. Например, в 1899–1913 гг. площадь посевов Карловской латифундии Мекленбург-Стрелицких (Полтавской губернии) с 12,5 тыс. дес. увеличилась до 25,9 тыс. дес. Аналогичные процессы шли в Казацком владении П.Н. Трубецкого (Херсонский уезд).

С 1899 по 1905 г. местное полеводство расширилось с 2 до 4 тыс. дес.⁹

Следовало ожидать, что интенсивное развитие полеводческого комплекса имений и явные успехи в промышленной модернизации поместий в начале XX века окончательно сведут на нет архаичные формы землепользования и арендные раздачи. Однако экономическая практика развития поместий и в это время продолжала сохранять многие пережитки прошлого. По данным Л.П. Минарик, проанализировавшей землепользование 155 крупнейших владельцев страны, три четверти всей пашни крупных собственников относились к тем экономиям, которые сдавали более 50 % своих угодий [9, с. 82-100]. Процент арендных раздач в этой группе латифундистов будет еще выше, если учесть объем всех отданных крестьянам пахотных десятин. В начале XX века крупными помещиками сдавалось не менее 62 % своей площади (более 1 млн дес.) [10, с. 14]. Это означает, что только 32 % латифундиального посевного фонда, проанализированного Л.П. Минарик (около 0,5 млн дес.), находи-

⁸ Хозяин. 1895. Д. № 52. С. 1030-1040.

⁹ Вестник сельского хозяйства. 1906. Д. № 1-2. С. 11-20.

лось в собственном пользовании владельцев (более 4,5 млн дес.) [9, с. 100]. Таким образом, даже в период максимального капиталистического развития аграрного сектора преобладающей формой землепользования латифундистов оставалось сочетание ведения собственного хозяйства и арендных раздач.

Рассмотрение процесса капиталистической модернизации на микроуровне позволяет выявить мотивы сохранения арендных отношений. Экономические характеристики Ново-Покровского имения Орловых–Давыдовых и Ракитянского владения Юсуповых будут более чем репрезентативными. В начале XX века данные имения (как по величине местных хозяйств, так и по их результатам) превратились в крупнейшие аграрные хозяйства Центрального Черноземья. При этом даже при наличии собственного полеводства рассматриваемые экономии на протяжении всей своей истории не отказывались от арендных раздач.

Низкий уровень обеспеченности земель у жителей Тамбовского уезда обуславливал спрос на аренду в Ново-Покровском имении. Однако раздаточный фонд экономии никогда не соответствовал ожиданиям окрестных крестьян. В 1900 г. Орлов-Давыдов отдал под аренду не более 10 процентов своей пашни (ок. 1500 дес.). В последующем объем выделенных под аренду угодий только сокращался (1912 г. – 300 дес.) [11]. Укрупнение собственного полеводства, очевидно, коррелировало с успехами производственной деятельности. В 1908 г. на территории имения началось возведение Ново-Покровского свеклосахарного завода, было осуществлено строительство узкоколейных поездных путей. С 1908 по 1912 г. площадь под местными постройками (жилими и хозяйственными) возросла на 47 %. Интересно, что уменьшение объема земельных раздач в Ново-Покровке сопровождал общий рост стоимости арендной десятины (в 1901 г. – 31,74 руб. за десятину, в 1912 г. – 14,67 руб. за десятину)¹⁰.

¹⁰ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 195. Оп. 1. Д. 102.

Однако прибыльность собственного хозяйства перекрывала все выгоды от аренды.

Рассмотрение материала по поволжским хозяйствам Орловых-Давыдовых показывает уникальность происходящих в Ново-Покровке процессов. На фоне уменьшения арендных раздач в тамбовской экономике в других имениях семьи существенно снижалось экономическое значение собственного полеводства. В 1900–1910 гг. его объем был уменьшен на 14 тыс. дес. (с 37,9 тыс. дес. до 23,1 тыс. дес.), причем основную массу арендных договоров заключали сроком на 1 год (за этот период количество таких соглашений возросло на 48 %) ¹¹. Таким образом, на фоне внедрения прогрессивных решений в Ново-Покровской экономике происходила деградация полеводства в других имениях семьи. По всей видимости, на материалах имения Орловых-Давыдовых подтверждается известный тезис Л.П. Минарик об ограниченности капиталистической модернизации помещичьего хозяйства России [9, с. 138]. Можно с уверенностью сказать, что владелец Ново-Покровского имения предпочитал развитие крупного производства не во всех своих поместьях, а только в одной–двух экономиях, развитие которых могло принести ему максимальный капиталистический доход. Остальные территории являлись донорами финансовых и экономических ресурсов для «образцовых» хозяйств.

В отличие от Орловых-Давыдовых Юсуповы более активно использовали экономическое значение арендных отношений с крестьянским населением. Сформированный в имении фонд рассматривался как средство обеспечения владельческого полеводства наемными сельскохозяйственными работниками. Огромная площадь ракитянского имения ежегодно требовала до 10 тыс. наймитов, привлекавшихся в различных отраслях местного производства (сахарный завод, посадочные операции, уборка полей, животноводство). В результате даже в начале XX века часть

¹¹ РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 1273. Оп. 4. Д. 2592. Л. 47-58; Д. 2605. Л. 51-56.

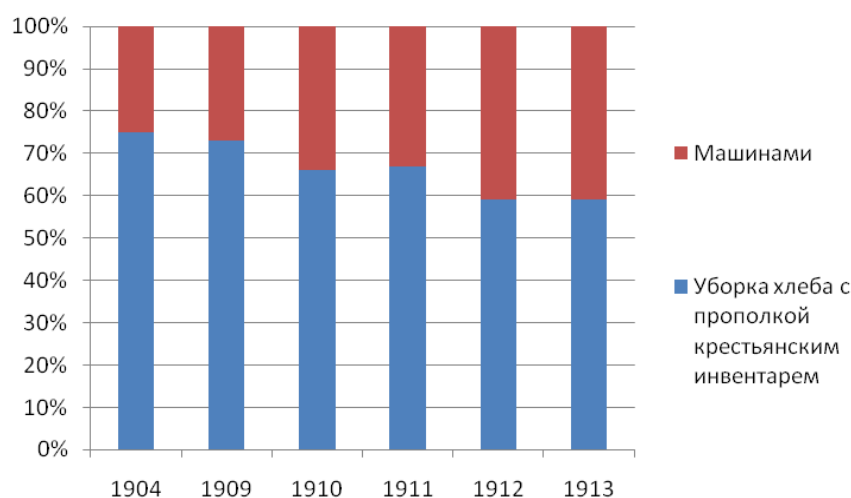


Рис. 2. Землепользование Ракитянского имения Юсуповых в 1904–1913 гг.
Fig. 2. Land use of the Rakityan Yusupov estate in 1904–1913

окрестных крестьян была связана с имением отработками и исполщщиной. В этом случае владелец не пренебрегал эксплуатацией крестьянского инвентаря и тягловой силы. О высоком значении некапиталистических форм землепользования в Ракитном свидетельствует рис. 2.

Несмотря на то, что к 1913 г. доля некапиталистических форматов производства заметно уменьшается, применение собственных машин и инвентаря Ракитянского имения Юсуповых вплоть до начала Первой мировой войны не стало господствующим в местном полеводстве. В 1904 г. в общей стоимости произведенных работ 74 % занимала уборка крестьянским инвентарем и 26 % владельческим, в 1913 г. доля вложений помещика выросла до 40 %¹².

Среди крупнейших помещиков XX века имелись и те, кто совсем не сдавал свою землю в аренду. В числе прочих можно назвать крупные хозяйства Южной полосы: Смелянское имение Бобринских (Киевская губерния), Шпиковское владение Балашовых (Подольская губерния), Днепровская экономия (Екатеринославская губерния) Строгановых,

Полтавское владение Кочубеев, ряд имений П.И. Харитоненко и Терещенко [9, с. 85]. С нормализацией цен на хлебном рынке доля таких поместий существенно увеличивалась: выгоды от собственного полеводства уже превышали доходы от потенциальной аренды. Однако даже в канун Первой мировой войны число латифундистов, воздерживающихся от арендных раздач, измерялось единицами. Кроме того, нет полной уверенности, что и в перечисленных владениях полностью прекратили арендные отношения. Так, например, в описании имений П.И. Харитоненко сообщалось, что местная земля совсем не сдавалась крестьянам, но иногда она «уступалась» желающим под исполный посев [12, с. 18]. По-видимому, и в самых крупных хозяйствах, где в угоду расширения посевов учитывалась каждая десятина земли, какая-то часть угодий могла отдаваться на сторону. Интересно, что крупнейшие сахарозаводчики Харитоненко и Терещенко, приарендовывая целые имения для посадки своей свекловицы, сдавали в аренду худшие по качеству земли [8, с. 85].

¹² РГАДА. Ф. 1290. Оп. 5. Ч. 2. Д. 1504. Л. 99; Д. 1559. Л. 103.

ВЫВОДЫ

Анализ экономической активности крупных помещиков в пореформенное время показывает противоречивый характер капиталистической эволюции владений латифундистов. Переход от крепостной вотчины к продуктивному хозяйству был связан с модернизацией полеводческого комплекса имений, применением аграрной новатки. Однако активное внедрение владельцами травосеяния и механизация сельского хозяйства долгое время сочетались с малопродуктивными способами аграрного развития (разда-

чами земельного фонда в аренду, использованием отработок в сфере полеводства). Причины этих явлений кроются в отрицательной конъюнктуре сельскохозяйственного производства последней четверти XIX века, ориентирующей помещиков на использование малоинтенсивных технологий. При этом специфической особенностью перехода владельцев к капиталистическому производству в своих экономиях стала организация интенсивного хозяйства не во всех своих имениях, а только в нескольких, развитие которых гарантировало серьезную прибыль.

Список источников

1. Головин К. Наша финансовая политика и задачи будущего. 1887–1898. Спб.: Тип. Д.В. Чичинадзе, 1899. 261 с.
2. Ковальченко И.Д., Селунская Н.Б., Литивак Б.М. Социально-экономический строй помещичьего хозяйства Европейской России в эпоху капитализма: Источники и методы изучения. М.: Наука, 1982. 264 с.
3. Анфимов А.М. Крупное помещичье хозяйство европейской России. (Конец XIX – начало XX в.). М.: Наука, 1969. 394 с.
4. Мезенина Т.Г. Динамика и состав населения Строгановских владений на Урале в XVIII – первой половине XIX века // Вестник Челябинского государственного университета. Серия 1: История. 2007. № 3 (81). С. 41–46. <https://www.elibrary.ru/mvmvxf>
5. Житин Р.М. Модели хозяйственного развития помещичьих имений Центрально-Черноземного региона в конце XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 146–153. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-146-153>, <https://elibrary.ru/yvvnfr>
6. Суворин А.С. Вся Россия. Русская книга промышленности, торговли, сельского хозяйства и администрации: торгово-промышленный адрес-календарь Российской империи: в 2 т. Спб.: А.С. Суворин, 1899. Т. 2. 180 с.
7. Дмитриев К.Д. Как вести доходное хозяйство с наименьшими на это затратами: Из практики в разных местностях России агр. К.Д. Дмитриева. М.: Изд. землевладельцами Орловской и Тульской губернии, 1877. 328 с.
8. Рапп К.А. и др. Материалы по крестьянскому и частному землевладению Курской губернии: Объяснит. записка и свод. ведомости. Курск: Курск. казен. палата, 1908. 100 с.
9. Минарик Л.П. Экономическая характеристика крупнейших земельных собственников России конца XIX – начала XX в.: землевладение, землепользование, система хозяйства. М.: Сов. Россия, 1971. 145 с.
10. Анфимов А.М. Земельная аренда в России в начале XX века. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. 208 с.
11. Житин Р.М. Экономические характеристики хозяйственных комплексов крупных имений на микроуровне: (По материалам Ново-Покровского имения Орловых-Давыдовых и Ракитянского имения Юсуповых) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Вып. 11 (139). С. 258–266. <https://www.elibrary.ru/tbzusl>
12. Жуков Я.М. Краткое описание Пархомовского имения П.И. Харитоненко с приложением отчетов по произведенным исследованиям и полевым опытам. Киев: Тип. «Киев. сл.», 1898. 118 с.

References

1. Golovin K. (1899). *Nasha finansovaya politika i zadachi budushchego. 1887–1898* [Our Financial Policy and the Challenges of the Future. 1887–1898]. St. Petersburg, D.V. Chichinadze Publ., 261 p. (In Russ.)
2. Koval'chenko I.D., Selunskaya N.B., Litivak B.M. (1982). *Sotsial'no-ehkonomicheskii stroi pomeshchich'ego khozyaistva Evropeiskoi Rossii v ehpkhu kapitalizma: Istochniki i metody izucheniya* [The Socio-Economic Structure of the Landlord Economy of European Russia in the Era of Capitalism: Sources and Methods of Study]. Moscow, Nauka Publ., 264 p. (In Russ.)
3. Anfimov A.M. (1969). *Krupnoe pomeshchich'e khozyaistvo evropeiskoi Rossii. (Konets XIX – nachalo XX v.)* [A Large Landowner's Farm in European Russia. (Late XIX – Early XX Century)]. Moscow, Nauka Publ., 394 p. (In Russ.)
4. Mezenina T.G. (2007). Dinamika i sostav naseleniya stroganovskikh vladenii na Urale v XVIII – pervoi polovine XIX veka [Dynamics and composition of the population of Stroganov possessions in the Urals in the XVIII – first half of the XIX century]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Istoriya = Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 3 (81), pp. 41-46. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/mvmvxf>
5. Zhitin R.M. (2018). Models of economic development of Central Black Earth Region estates in the late 19th – early 20th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 176, pp. 146-153. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-146-153>, <https://elibrary.ru/ynvnfr>
6. Suvorin A.S. (1899). *Vsya Rossiya. Russkaya kniga promyshlennosti, trgovli, sel'skogo khozyaistva i administratsii: torgovo-promyshlennyi adres-kalendar' Rossiiskoi imperii: v 2 t.* [The Whole Russia. Russian Book of Industry, Trade, Agriculture and Administration: Commercial and Industrial Address-Calendar of the Russian Empire: in 2 vols.]. St. Petersburg, A.S. Suvorin Publ., vol. 2, 180 p. (In Russ.)
7. Dmitriev K.D. (1877). *Kak vesti dokhodnoe khozyaistvo s naimen'shimi na eheto zatratami: Iz praktiki v raznykh mestnostyakh Rossii agr. K.D. Dmitrieva* [How to Run a Profitable Farm with the Least Cost: From the Practice in Different Areas of Russia of Agronomist K.D. Dmitriev]. Moscow, Zemlevladel'tsy Orlovskoi i Tul'skoi gubernii Publ., 328 p. (In Russ.)
8. Rapp K.A. et al. (1908). *Materialy po krest'yanskomu i chastnomu zemlevladieniyu Kurskoi gubernii: Ob'yasnitel'naya zapiska i svodnye vedomosti* [Materials on Peasant and Private Land Ownership in Kursk Province: Explanatory Note and Summary Statements]. Kursk, Kurskaya kazennaya palata Publ., 100 p. (In Russ.)
9. Minarik L.P. (1971). *Ehkonomicheskaya kharakteristika krupneishikh zemel'nykh sobstvennikov Rossii kontsa XIX – nachala XX v.: zemlevladienie, zemlepol'zovanie, sistema khozyaistva* [Economic Characteristics of the Largest Landowners in Russia at the End of the XIX – Beginning of the XX Century: Land Ownership, Land Use, Economic System]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 145 p. (In Russ.)
10. Anfimov A.M. (1961). *Zemel'naya arenda v Rossii v nachale XX veka* [Land Lease in Russia at the Beginning of the XX Century]. Moscow, Akademiya nauk SSSR Publ., 208 p. (In Russ.)
11. Zhitin R.M. (2014). Economic characteristics of economic systems of large estates at micro level (Novo-Pokrovskoye estate of Orlov-Davydovs and Rakityanskoye estate of Yusupovs). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, issue 11 (139), pp. 258-266. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/tbzusl>
12. Zhukov YA.M. (1898). *Kratkoe opisanie Parkhomovskogo imeniya P.I. Kharitonenko s prilozheniem otchetov po proizvedennym issledovaniyam i polevym opytam* [A Brief Description of P.I. Kharitonenko's Parkhomovskoy Estate with an Appendix of Reports on the Research and Field Experiments Carried Out]. Kiev, Kievskoye slovo Publ., 118 p.

Информация об авторе

Житин Руслан Магометович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>
istorik08@mail.ru

Поступила в редакцию 17.11.2023
Одобрена после рецензирования 12.01.2024
Принята к публикации 28.02.2024

Information about the author

Ruslan M. Zhitin, PhD (History), Research Scholar of Fractal Modeling of Social and Political Processes Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>
istorik08@mail.ru

Received 17.11.2023
Approved 12.01.2024
Accepted 28.02.2024

Научная статья
УДК 94(47)“1918/1920”

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-502-511>



«Мой доклад будет воспоминанием о том, что очень ярко встает в моей памяти...» (Станислав Чечек и его деятельность в «Обществе участников Волжского движения 1918 года»)

Максим Анатольевич ВАСИЛЬЧЕНКО¹ , Елена Игоревна. ДЕМИДОВА² *,

Александр Михайлович ЗАХАРОВ³

¹Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

125190, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский просп., 80, корп. Е

²ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского»

410012, Российская Федерация, г. Саратов, ул. Астраханская, 83

³ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48

*Адрес для переписки: demidova-elena@yandex.ru

Актуальность. Рассмотрена деятельность «Общества участников Волжского движения 1918 года» и дан анализ его деятельности как общества по сохранению памяти эмигрантов о событиях Гражданской войны в Поволжье. Актуальность исследования заключается в том, что основой нашей выборки стала роль его председателя Станислава Чечека, активного участника военных действий в Поволжье. Особое внимание уделяется его работе «От Пензы до Урала», которая была создана на основе доклада для членов Общества. Анализ данного документа производится впервые, несмотря на его доступность.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили данные об «Обществе Волжского движения 1918 года», хранящиеся в фондах Государственного архива Российской Федерации. В работе использован историко-системный метод, позволяющий рассмотреть общественную деятельность С. Чечека и его выступление как высшую точку в деятельности общества. Принципы историзма и объективизма позволили проанализировать основные аспекты деятельности Общества и С. Чечека.

Результаты исследования. На основе изучения архивных материалов и анализа текста работы С. Чечека «От Пензы до Урала» рассмотрена общественная, просветительская и публикационная деятельность общества, а также комплекс проблем, с которыми оно столкнулось. Особое внимание уделено деятельности его руководителя, сквозь призму доклада которого смогли переосмыслить его роль и значение для событий Гражданской войны в России.

Выводы. Несмотря на сравнительно небольшой период работы, организация «Общество Волжского движения 1918 года» смогла сформировать фонд уникальных анкет участников Гражданской войны, документов и материалов, которые доступны исследователям.

Ключевые слова: «Общество участников Волжского движения 1918 года», Гражданская война, Чешско-Словацкий корпус, С. Чечек, Поволжье, Т.Г. Масарик

«Мой доклад будет воспоминанием о том, что очень ярко встает в моей памяти...» ...
“My report will be a memory of something that stands out very vividly in my memory...” ...

Для цитирования: Васильченко М.А., Демидова Е.И., Захаров А.М. «Мой доклад будет воспоминанием о том, что очень ярко встает в моей памяти...» (Станислав Чечек и его деятельность в «Обществе участников Волжского движения 1918 года») // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 502-511.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-502-511>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-502-511>

“My report will be a memory of something that stands out very vividly in my memory...” (Stanislav Chechek and his activities in the “Society of Participants of the Volga Movement of 1918”)

Maxim A. VASILCHENKO¹ , Elena I. DEMIDOVA² *, Alexander M. ZAKHAROV³ 

¹Moscow University of Industry and Finance

80E Leningradskiy Ave., Moscow, 125190, Russian Federation

²Saratov State University

83 Astrakhanskaya St., Saratov, 410012, Russian Federation

³Herzen State Pedagogical University of Russia

48, Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

*Corresponding author: demidova-elena@yandex.ru

Importance. The activities of the “Society of Participants of the Volga Movement of 1918” are considered and an analysis of its activities as a society for preserving the memory of emigrants about the events of the Civil War in the Volga region is given. The relevance of the study lies in the fact that the basis of our sample is the role of its chairman Stanislav Chechek, an active participant in military operations in the Volga region. Particular attention is paid to his work “From Penza to the Urals,” which is created on the basis of a report for members of the Society. This document is analyzed for the first time, despite its availability.

Materials and Methods. The research materials are data on the “Society of the Volga Movement of 1918”, stored in the funds of the State Archive of the Russian Federation. The work uses a historical-systemic method, which allows us to consider the social activities of S. Chechek and his speech as the highest point in the activities of society. The principles of historicism and objectivism make it possible to analyze the main aspects of the activities of the Society and S. Chechek.

Results and Discussion. Based on the study of archival materials and analysis of the text of S. Chechek’s work “From Penza to the Urals”, the public, educational and publication activities of the society, as well as a set of problems that it faced, are considered. Special attention is paid to the activities of his supervisor, through the prism of whose report they are able to rethink his role and significance for the events of the Civil War in Russia.

Conclusion. Despite the relatively short period of work, the organization “Society of the Volga Movement of 1918” is able to form a fund of unique profiles of participants in the Civil War, documents and materials that are available to researchers.

Keywords: “Society of Participants of the Volga Movement of 1918”, Civil War, Czechoslovak Corps, S. Chechek, Volga region, T.G. Masarik

For citation: Vasilchenko, M.A., Demidova, E.I., & Lukyanova, V.S. (2024). “My report will be a memory of something that stands out very vividly in my memory...” (Stanislav Chechek and his activities in the “Society of Participants of the Volga Movement of 1918”). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 502-511. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-502-511>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Гражданская война в России стала крупнейшей геополитической и национальной катастрофой, которая унесла жизни огромного количества наших соотечественников, кардинально изменила социум и его институты. Непосредственным участником событий был Чешско-Словацкий военный корпус. Прямым следствием событий 1918–1922 гг. стал раскол общества и формирование такого явления, как русская эмиграция. Одним из мест, где концентрировались выходцы из России, стала столица Первой Чехословацкой республики – Прага. Благодаря активной помощи со стороны государственных органов, и в первую очередь президента республики Т.Г. Масарика, была проведена акция помощи русским эмигрантам: «Русская акция» Чехословацкого правительства.

Этот проект способствовал формированию на территории Чехословакии целой сети русских общественных неполитических организаций, способствовавших сохранению национальной культуры и истории, а также оказывающих посильную материальную поддержку особо нуждающимся представителям эмиграции. Одной из ключевых задач подобных обществ было переосмысление не только исторического пути России, но и выявление причин поражения антибольшевистских сил в Гражданской войне, а также сохранение исторической памяти об этих событиях для потомков.

Одним из них было «Общество участников Волжского движения 1918 года», созданное в ноябре 1927 г. и объединившее в своих рядах участников Гражданской войны в Поволжье. Целями были сбор, обработка, издание и сохранение материалов о волжском движении, оказание моральной и материальной помощи его участникам. Материалы, связанные с деятельностью общества, хранятся в Государственном архиве Российской Федерации.

За время своей работы общество подготовило сборник воспоминаний участников Гражданской войны в Поволжье, который

стал заметным событием для русской эмиграции (статьи вышли в журнале «Воля России») и стали важным источником для изучения войны. Однако само «Общество участников Волжского движения 1918 года» и его деятельность еще не стали предметом широкого научного осмысления. Среди работ следует выделить исследование Е.П. Серапионовой, вышедшее в 2013 г. [1]. Это первый труд, включающий информацию о целях, задачах движения, ключевых персоналиях, а также итогах деятельности Общества. Наиболее обстоятельно ученый исследует вопрос финансирования Общества.

Современная отечественная историография, посвященная деятельности и судьбе Чешско-Словацкого военного корпуса, достаточно обширна. Она включает в себя как работы общего характера [2–4], так и посвященные отдельным аспектам деятельности чехов в России, проблемам эвакуации [5], взаимодействию с представителями иностранной интервенции [6; 7], а также исследования, анализирующие взгляд как легионеров, так и других участников событий на региональные аспекты Гражданской войны в России.

Объем текстов о деятельности и судьбе Чехословацкого корпуса в России, как вполне профессиональных, так и довольно кустарных, с первых дней их появления был достаточно велик и сразу обрел название «легионерской литературы». Граждане Чехословакии зачитывались как коротенькими заметками никому не известных рядовых корпуса, так и полноценной литературой, выходившей из-под пера Р. Медека [8], Я. Кратохвила [9] и Я. Гашека. Проблема обозначилась сразу: все тексты были именно что литературой – более или менее талантливой, но не всегда выдерживающей даже отнесение ее к жанру мемуаров. А.Е. Бобраков-Тимошкин правильно указывает на нее как на разновидность современного мифотворчества: «Легенду о легионах не мог создать никто, кроме них самих, и она получилась весьма красноречивой, несмотря на различие точек зрения в самом легионерском лагере...

Легионерское прошлое автоматически поднимало акции личности, ее авторитет... В число легионерских добродетелей входили храбрость, патриотизм, демократизм (легионеры пошли за Т.Г. Масариком, их войско было устроено на демократических началах, в генералы выходили те, кто начинал унтерами и младшими офицерами) и, наконец, простота, «народность». Миф поддерживался многочисленными произведениями так называемой «легионерской» художественной литературы... Без сомнения, легионеры в большинстве своем были патриотами ЧСР и поддерживали Масарика, однако, с моральной точки зрения далеко не все из них соответствовали тому героическому образу, который создавался в мифе» [10].

Определенным исключением из правил стали воспоминания Ф. Лангера – врача, философа, писателя и драматурга – очерк «За чужой город» и сборник «Железный волк» [11; 12]. Наблюдательный и литературно одаренный Ф. Лангер нарисовал яркую и запоминающуюся картину боев Чешско-Словацкого корпуса на Волге, Урале и в Сибири, причем, что немаловажно, подтверждающуюся источниками [13; 14]. При этом хорошо заметно отличие указанных выше трудов от художественного творчества Ф. Лангера – например, от известной каждому чеху пьесы «Конный дозор», также посвященной Гражданской войне в России.

Проблема книг Ф. Лангера в том, что с «колокольни» дивизионного врача, майора медицинской службы, было все-таки видно недостаточно много – он прекрасно уловил психологический фон жизни корпуса, но к штабным картам и оперативным приказам допуска не имел.

Важность сохранения достоверной исторической информации побуждает нас продолжить исследование документов Чешско-Словацкого военного корпуса, проанализировать деятельность «Общества участников Волжского движения 1918 года», рассмотреть роль председателя общества Станислава Чечека и провести анализ ключевых положений его доклада, произнесенного 2 июля

1928 г., который был единственным напечатанным произведением чешского генерала о событиях в Поволжье в 1918 г. Стоит отметить, что его труд использовался позднее в исследованиях по истории Гражданской войны, в том числе С.П. Мельгуновым в работе об А.В. Колчаке [15].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Источниковедческую основу исследования составили документы фонда «Общества участников Волжского движения 1918 года» Государственного архива Российской Федерации. Системный метод позволил рассмотреть ключевые аспекты деятельности общества и проанализировать комплекс вызовов, стоящих перед организацией, проследить динамические изменения в самом обществе и его научные и общественные связи. Применены принципы историзма и объективизма для анализа основных аспектов деятельности Общества. Антропологический подход позволил изучить личность руководителя общества С. Чечека и его вклад в понимание истории Гражданской войны в России. Это дало возможность выявить все дискурсы, когда участники событий и процессов становились и объектами, и в то же время субъектами.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

«Общество участников Волжского движения 1918 года» представляло собой самостоятельную организацию, то есть не было образовано по какому-либо распоряжению, а организовалось благодаря инициативе самих участников Гражданской войны в России. Устав Общества был написан в 1926 г., причем в материалах дела, хранящегося в ГА РФ, находится устав на чешском языке, это говорит о том, что Общество изначально было ориентировано и было готово искать сотрудничество с официальными органами власти Чехословакии¹. Первое учредитель-

¹ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 6082. Оп. 1. Ед. хр. 1. С. 2.

ное заседание Общества произошло лишь 28 ноября 1927 г. На нем были приняты основные уставные документы, определявшие основные цели и задачи, а также избраны руководящие органы: правление и ревизионная комиссия.

Председателем Общества был избран бывший командующий Поволжским фронтом генерал Станислав Чечек. На тот момент он являлся начальником военной канцелярии Президента Т.Г. Масарика. Скорее всего, выбор его кандидатуры был продиктован близостью к государственной власти и статусом его фигуры. Реальная же власть была сосредоточена в руках секретаря Общества, которым был избран бывший член Самарского Комитета членов Учредительного собрания П.Д. Климушкин. Согласно уставным документам высшим органом Общества было годичное собрание, избиравшее руководящие органы. Оно же решало и основные финансовые вопросы².

В фонде ГА РФ сохранились материалы 10 анкет и 2 автобиографии участников Общества, благодаря которым можно судить о демографическом составе, а также об уровне образования. Каждая анкета содержала в себе сведения личного характера и информацию о том, где находился и какую должность занимал во время Волжского движения каждый из анкетированных. Среди вопросов в анкете стояли следующие: «Что имеете из книг и материалов о Волжском движении, что Вами написано о Волжском движении, можете ли Вы что-то написать о Волжском движении, какие доклады можете сделать о Волжском движении?». Анкеты отражали основные цели Общества, главная из которых состояла в сборе и сохранении информации о Волжском движении. Основными направлениями деятельности была издательская и просветительская работа, выраженная в создании докладов и проведения публичных мероприятий для членов Общества.

Членами Общества могли стать участники Гражданской войны в Поволжье вне зави-

симости от их социального положения, образовательного ценза и возраста. Самым молодым участником был Яков Анатольевич Зцаков, 1898 г. рождения, капеллец-доброволец, окончивший 7 классов гимназии. Самым пожилым, по данным анкет, был Егор Егорович Лазарев, родившийся 23 апреля 1855 г., бывший министр Народного просвещения, окончивший только самарскую гимназию. Он вступил в Общество 26 декабря 1927 г., при этом мало понимая его истинные цели. В анкете он указал: «Доклады? Где? Какие?»³. Среди членов Общества были такие известные личности, как генерал С.Н. Войцеховский, члены Комуча П.Д. Климушкин, В.И. Лебедев, И.П. Нестеров⁴. Документы свидетельствуют, что внутри организации формировалась, несмотря на все трудности, атмосфера братства и единства, свойственная изначально Чешской дружине. Однако чешское влияние на деятельность Общества было минимальным, так как подавляющее большинство участников были русскоязычными.

Следует отметить, что финансовые вопросы Общества являлись ключевыми. Для обеспечения его деятельности было арендовано здание, расположенное по адресу Прага 2, улица Румынская, дом 1. Значительные средства уходили на оплату работы секретаря Общества. Министерство иностранных дел Чехословакии ежемесячно субсидировало Общество на сумму в 3000 крон⁵, но этих средств было недостаточно.

Важной вехой в истории «Общества участников Волжского движения 1918 года» стало издание воспоминаний о событиях Гражданской войны в Поволжье, вышедшей из печати в 1929 г. Материалы для сборника стали собираться с момента образования. Работа над его текстом продолжалась до сентября 1929 г., а 16 сентября 1929 г. представители Общества обратились в контору Франко-Славянской типографии в Париже с просьбой выслать смету на издание сборника «в 15–16 печатных листов, величиною при-

³ Там же. С. 10.

⁴ Там же. С. 2, 6–9.

⁵ Там же. С. 4.

² ГА РФ. Ф. 6082. Оп. 1. Ед. хр. 5. С. 4.

мерно размер «Воли России», бумага такая же, обложка того же качества, но цвет серый. Количество – 500 экземпляров»⁶.

Уже 5 декабря 1929 г. вопросы, связанные с изданием сборника, были согласованы, и его рукопись была передана С. Чечеком в Министерство иностранных дел Чехословакии. В январе 1930 г. издательство приступило к печати сборника в типографии⁷. Стоит отметить, что этот процесс был очень затратным, из-за чего в бюджете Общества образовался дефицит в размере 6000–7000 крон⁸. Однако сборник был издан в рекордно короткие сроки⁹.

21 января 1930 г. он поступил в продажу в книжные магазины «Град Китеж» и «Век»¹⁰. Для постоянных покупателей в магазинах была установлена скидка в 50 крон¹¹. Продавцы обязывались передать вырученные от продажи средства в кассу Общества в конце следующего месяца. В апреле 1930 г. экземпляр сборника был передан в личную библиотеку Т.Г. Масарика¹².

На тот момент в планах Общества были еще несколько изданий, посвященных Волжскому движению. Планировалось издание книги, посвященной «казанскому золоту», одному из самых спорных моментов в историографии, связанных с Гражданской войной на Волге. Как отмечал П.Д. Климушкин, в этом издании «впервые документально будет установлено, куда делось казанское золото»¹³. Предполагалось издание второго сборника воспоминаний участников Волжского движения, а также воспоминаний С. Чечека, позже опубликованное в «Воле России» [16].

Общество имело широкие публикационные научные планы, но финансовые проблемы пагубно сказались на его деятельности.

21 декабря 1929 г. Министерство иностранных дел Чехословакии уведомило о прекращении материальной поддержки Общества с 1 января 1930 г. 14 января 1930 г. секретарь общества П.Д. Климушкин получил от Правительства Чехословакии подтверждение отказа в финансировании. В связи с этим от имени П.Д. Климушкина на имя С. Чечека было направлено письмо, в котором содержался краткий отчет об основных результатах деятельности, планах по изданию ряда сборников и проведению просветительских мероприятий. Однако в связи с болезнью С. Чечека и его скоростижной смертью в мае 1930 г. получить необходимый минимум финансирования для поддержки дальнейшей деятельности Общества возможность не представилась. После смерти С. Чечека Общество просуществовало еще три года и прекратило свое существование в 1933 г.

Генерал С. Чечек к 1918 г. входил в пятерку самых влиятельных людей Чешско-Словацкого корпуса. Он эвакуировался из России последним из генералов – вообще все военные аспекты эвакуации были в его непосредственной компетенции. В силу своего системного мышления, хорошего образования и разносторонних военных интересов (впоследствии именно он будет стоять у истоков военной авиации и дорожно-транспортных войск Чехословакии) С. Чечек был способен на адекватное отражение и глубокий анализ действий Чехословацкого корпуса в России. Высокий пост начальника военной канцелярии Президента открывал ему двери любых архивов.

Иными словами, короткая публикация в русском эмигрантском издании, о которой идет здесь речь – не юбилейный экспромт и не смутные воспоминания о чем-то либо виденном, либо нет. Это глубокий профессиональный анализ человека, вступившего в Чешскую добровольческую дружину в 1914 г., выжившего и победившего в огне сражений Зборова и Бахмача против кадровых частей рейхсвера и австро-венгерской армии, допущенного практически к любым военным секретам Чехословакии.

⁶ ГА РФ. Ф. 6082. Оп. 1. Ед. хр. 5. С. 1.

⁷ Там же. С. 3.

⁸ Там же. С. 4.

⁹ Гражданская война на Волге в 1918 году: сб. 1. Прага: Изд-во Общества участников Волжского движения, 1930. 286 с.

¹⁰ ГА РФ. Ф. 6082. Оп. 1. Ед. хр. 5. С. 9.

¹¹ Там же. С. 4.

¹² Там же. С. 11.

¹³ Там же. С. 4.

Судьба отвела этому удивительному человеку всего 44 года жизни. Смерть его в 1930 г. была столь же необычной, как и его жизнь – тяжелое аутоиммунное заболевание, ставшее следствием подхваченной в России сибирской язвы, сожгло С. Чечека буквально за месяц [17]. Первый военный аэродром республики до сего дня носит его имя...

Мы исследуем деятельность военного историка С. Чечека – человека, справившегося с этой работой так же четко и квалифицированно, как он делал все в своей не очень длинной, но очень насыщенной жизни. Поволжский период оставил глубокий след в его биографии. Свои воспоминания и переживания он воплотил в работе «От Волги до Урала», вышедшей в 1928 г. в журнале «Воля России» [16].

Публикация представляет собой текст доклада, предположительно, созданного на основе стенограммы. Он построен в форме устного повествования по своей форме, к которому имеется небольшое введение. Из текста доклада читатель узнает, что он был прочитан перед участниками движения в годовщину Зборовского сражения, таким образом, данное мероприятие прошло не ранее 2 июля 1928 г. Стоит также отметить, что доклад, вошедший в выпуск № 8–9, не был подвержен более поздним изменениям. Во вступительном слове автор приносит извинения своим слушателям, указывая на то, что его выступление не будет подкреплено документами, и он будет анализировать те события, которым был свидетелем.

Структура доклада логична. Во введении автор кратко указывает основные события лета 1917 – мая 1918 г., при этом не вторгается в политику. Он рассматривает все события сквозь призму интересов национального и военного строительства. Существенным плюсом работы (об этом автор говорит в начале своего повествования) является его субъективная сторона, основанная на его личных впечатлениях. С. Чечек отмечал, что зло для чехов крылось еще и «в саботаже, который вели противобольшевицкие элементы против большевиков» [16, с. 248]. По его

мнению, саботаж приводил и к задержкам составов на станции, и к обеспечению продовольствием самих солдат Чешско-Словацкого корпуса [16, с. 250]. Такие факты имели место накануне вооруженного выступления и оказывали влияние на самочувствие личного состава Чешско-Словацкого корпуса.

Стоит отметить, что С. Чечек упоминает об инциденте в Пензе, который предшествовал обострению ситуации и мало исследован в отечественной историографии. Автор доклада направил роту солдат в помощь Совету, но, по непониманию сути приказа, командир роты Й. Гайер попытался произвести арест органов власти, и только вмешательство комиссаров корпуса купировало этот инцидент (хотя не исключено, что Й. Гайер, считавшийся едва ли не лучшим младшим командиром корпуса, сознательно сделал вид, что не понял приказа). Чешский генерал в своих воспоминаниях подробно описывает настроения чехов перед съездом в Челябинске. Показателен был инцидент с попыткой распропагандировать солдат 1-й дивизии на митинге, который закончился курьезным образом – проливной дождь быстро разогнал митингующих, а советские участники были неприятно шокированы тем, как дружно спели национальный гимн чехи из корпуса и чехи-большевики [16, с. 252].

Автор кратко перечисляет ключевые этапы начального периода борьбы за Поволжье: Пенза, Сызрань, борьба за овладение Александровским мостом, сражение под Липягами, взятие Самары и продвижение в сторону Уфы. Доклад завершается информацией о взятии города благодаря деятельности эсера Ф.Е. Махина и его сторонников. Данная структура доклада вполне уместна, так как отражает начальный период деятельности Чехословацкого корпуса в Поволжье. Захват Уфы следует считать последней самостоятельной военной операцией С. Чечека, в связи с чем хронологические рамки его доклада выглядят более чем обоснованными. С. Чечек оставляет за скобками своего доклада последующий период, который был связан с самым тесным взаимодействием чешских

легионеров с антибольшевистскими силами на территории Поволжья и Урала в 1918 г. [18, с. 49].

ВЫВОДЫ

Необходимо отметить, что, несмотря на сравнительно небольшой период деятельности (активной фазой деятельности общества можно считать 1927–1930 гг.), его работа была достаточно продуктивной. Благодаря деятельности «Общества участников Волж-

ского движения 1918 г.» был сформирован сборник уникальных материалов по истории Волжского движения, в который вошли воспоминания подлинных участников событий, которые не смогли бы быть написаны и опубликованы без помощи членов общества и Чехословацкого правительства [18; 19]. Были собраны уникальные документы по истории Чешско-Словацкого корпуса и Гражданской войны в России, находящиеся в настоящее время в Государственном архиве Российской Федерации.

Список источников

1. *Серапионова Е.П.* Общество участников Волжского движения в 1918 г. // Русское зарубежье и славянский мир: междунар. науч. конф. Белград: Славист. сообщество Сербии, 2013. С. 121-129.
2. *Бакланов В.И.* К вопросу о роли Чехословацкого корпуса в расширении гражданской войны в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2023. Т. 23. № 1. С. 136-139. <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2023-23-1-136-139>, <https://elibrary.ru/aaxhww>
3. *Миронов В.В., Сальников П.Э.* Чешско-Словацкий корпус и большевики весной 1918 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1446-1457. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1446-1457>, <https://elibrary.ru/cjnela>
4. *Миронов В.В., Сальников П.Э.* Чешско-Словацкий корпус летом 1918 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 3. С. 689-702. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-689-702>, <https://elibrary.ru/tvufkf>
5. *Бесчастнов Н.Н.* Проблема эвакуации Чехословацкого корпуса и США // Актуальные проблемы истории, политики и права: сб. ст. 10 Всерос. науч.-практ. конф. Пенза: Пенз. гос. аграр. ун-т, 2022. С. 16-19. <https://elibrary.ru/gkembq>
6. *Бесчастнов Н.Н.* Вильям Грэвс о мятеже Чехословацкого корпуса // История Гражданской войны на Дальнем Востоке и история русской эмиграции: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию окончания Гражданской войны и интервенции на Дальнем Востоке. Благовещенск: Благовещ. гос. пед. ун-т, 2021. С. 30-35. <https://doi.org/10.48344/BSPU.2021.23.46.005>, <https://elibrary.ru/snlwjjw>
7. *Феськова Е.П.* Французская военная миссия в Сибири и вопрос об эвакуации Чехословацкого войска в 1919 году // Известия Смоленского государственного университета. 2022. № 2 (58). С. 142-156. <https://doi.org/10.35785/2072-9464-2022-58-2-142-156>, <https://elibrary.ru/lhpyws>
8. *Medek R.* Anabase. Praha: Josef Vilimek, 1927. 587 S.
9. *Kratochvíl J.* Cesta revoluce (československé legie v Rusku). Praha: Čin, 1922. 674 S.
10. *Бобраков-Тимошкин А.Е.* Проект «Чехословакия». Конфликт идеологий в Первой Чехословацкой республике (1918–1938 гг.). М.: Новое лит. обозрение, 2008. 224 с.
11. *Лангер Ф.* За чужой город. Периферия: драматургия, проза, мемуары. СПб: Изд-во им. Н.И. Новикова; Контраст, 2018. С. 285-329.
12. *Langer F.* Železný vlk (Příběhý znašianabáze). Praha: Mladafronta, 1994. 204 S.
13. *Васильченко М.А., Захаров А.М.* «Чужой город»: доктор Франтишек Лангер и бои за Казань в августе–сентябре 1918 г. // Genesis: Исторические исследования. 2021. № 4. С. 131-137. <https://doi.org/10.25136/2409-868X.2021.4.35379>, <https://elibrary.ru/fhovnr>
14. *Васильченко М.А., Панин Е.В.* Чехословацкий корпус и антибольшевистские силы Поволжья: ключевые аспекты взаимодействия // Манускрипт. 2020. Т. 13. № 7. С. 26-29. <https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.7.4>, <https://elibrary.ru/lndqsw>

15. Мельгунов С.П. Трагедия адмирала Колчака: из истории гражданской войны на Волге, Урале и в Сибири: в 2 кн. М.: Айрис Пресс, 2005. 586 с.
16. Чечек С. От Пензы до Урала // Воля народа (Прага). 1928. № 8-9. С. 246-265.
17. Fidler J. Generálové legionáři. Brno: Books, 1999. 356 S.
18. Валиахметов А.Н. Казань и казанцы в 1918 г. в описании чехословацкого legionera Й. Мехуры // Эхо веков. 2020. № 3. С. 49-54. <https://elibrary.ru/tiildh>
19. Hodik M., Landa P. Švejk: fikce a fakta. Praha: Nasevojsko, 2006. 215 S.

References

1. Serapionova E.P. (2013). Obshchestvo uchastnikov Volzhskogo dvizheniya v 1918 g. [The Society of participants of the Volga movement in 1918]. *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsia «Russkoe zarubezh'e i slavyanskii mir»* [International Scientific Conference "The Russian Diaspora and the Slavic world"]. Belgrade, Slavisticheskoe soobshchestvo Serbii Publ., pp. 121-129. (In Russ.)
2. Baklanov V.I. (2023). On the role of the Czechoslovak corps in the expansion of the civil war in Russia. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Izvestiya of Saratov University. History. International Relations*, vol. 23, no. 1, pp. 136-139. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2023-23-1-136-139>, <https://elibrary.ru/aaxhww>
3. Mironov V.V., Sal'nikov P.Eh. (2022). Czech-slovak corps and the bolsheviks in the spring of 1918. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 6, pp. 1446-1457. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1446-1457>, <https://elibrary.ru/cjnela>
4. Mironov V.V., Sal'nikov P.Eh. (2023). Czech-slovak corps in the summer of 1918. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 3, pp. 689-702. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-689-702>, <https://elibrary.ru/tvufkf>
5. Beschastnov N.N. (2022). The problem of evacuation of the Czechoslovak corps and the United States. *Sbornik statei 10 Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy istorii, politiki i prava»* [Collection of Articles of 10th All-Russian Scientific and Practical Conference "Current Problems of History, Politics and Law"]. Penza, Penza State Agrarian University Publ., pp. 16-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gkembq>
6. Beschastnov N.N. (2021). William Graves on the mutiny of the Czechoslovak corps. *Materialy Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu okonchaniya Grazhdanskoi voyny i interventsii na Dal'nem Vostoke «Istoriya Grazhdanskoi voyny na Dal'nem Vostoke i istoriya russkoi eh migratsii»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Civil War End and Intervention in the Far East "The History of the Civil War in the Far East and the History of Russian Emigration"]. Blagoveshchensk, Blagoveshchensk State Pedagogical University Publ., pp. 30-35. (In Russ.) <https://doi.org/10.48344/BSPU.2021.23.46.005>, <https://elibrary.ru/snlwjw>
7. Fes'kova E.P. (2022). The French military mission in Siberia and the evacuation of the Czechoslovak army in 1919. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta = Izvestia of Smolensk State University*, no. 2 (58), pp. 142-156. (In Russ.) <https://doi.org/10.35785/2072-9464-2022-58-2-142-156>, <https://elibrary.ru/lhpyws>
8. Medek R. (1927). *Anabase*. Praha, Josef Vilimek Publ., 587 S. (In Czech)
9. Kratochvil J. (1922). *Cesta revoluce (československé legie v Rusku)*. Praha, Čin Publ., 674 S. (In Czech)
10. Bobrakov-Timoshkin A. (2008). *Proekt «Chekhoslovakiya». Konflikt ideologii v Pervoi Chekhoslovatskoi respublike (1918–1938 gg.)* [The Czechoslovakia Project. The Conflict of Ideologies in the First Czechoslovak Republic (1918–1938)]. Moscow, New Literature Observer Publ., 224 p. (In Russ.)
11. Langer F. (2018). *Za chuzhoi gorod. Periferiya: dramaturgiya, proza, memuary* [For a Strange City. Periphery: Drama, Prose, Memoirs]. St. Petersburg, N.I. Novikov Publ., Kontrast Publ., pp. 285-329. (In Russ.)
12. Langer F. (1994). *Železný vlk (Příběhý znašianabáze)*. Praha, Mladafronta Publ., 204 p. (In Czech)
13. Vasil'chenko M.A., Zakharov A.M. (2021). "A Foreign City": Dr. František Langer and the battles for Kazan in August–September 1918. *Genesis: Istoricheskie issledovaniya* [Genesis: Historical Research], no. 4, pp. 131-137. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-868X.2021.4.35379>, <https://elibrary.ru/fhovnr>

«Мой доклад будет воспоминанием о том, что очень ярко встает в моей памяти...» ...
“My report will be a memory of something that stands out very vividly in my memory...” ...

14. Vasil'chenko M.A., Panin E.V. (2020). The Czechoslovak corps and anti-bolshevik forces of the Volga region: key aspects of interaction. *Manuskript = Manuscript*, vol. 13, no. 7, pp. 26-29. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/manuskript.2020.7.4>, <https://elibrary.ru/Indqsw>
15. Mel'gunov S.P. (2005). *Tragediya admirala Kolchaka: iz istorii grazhdanskoi voiny na Volge, Urale i v Sibiri: v 2 kn.* [The Tragedy of Admiral Kolchak: from the History of the Civil War on the Volga, the Urals and Siberia: in 2 books]. Moscow, Airis Press, 586 p. (In Russ.)
16. Chechek S. (1928). Ot Penzy do Urala [From Penza to the Urals]. *Volya naroda (Praga)* [The Will of the People (Prague)], no. 8-9, pp. 246-265. (In Russ.)
17. Fidler J. (1999). *Generálové legionáři*. Brno, Books Publ., 356 S. (In Czech)
18. Valiakhmetov A.N. (2020). Kazan and Kazan citizens in 1918 in the description of the Czechoslovak legionary J. Mechura. *Ehkho vekov = Echo of Centuries*, no. 3, pp. 49-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tiildh>
19. Hodik M., Landa P. (2006). *Švejk: fikce a fakta*. Praha, Nasevojsko Publ., 215 S. (In Czech)

Информация об авторах

Васильченко Максим Анатольевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры фундаментальных юридических и социально-гуманитарных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6588-5650>
ResearcherID: AAV-5902-2021
maks-vasilchenko@mail.ru

Демидова Елена Игоревна, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и историографии, Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского, профессор, г. Саратов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0298-355X>
ResearcherID: AAC-2598-2021
demidova-elena@yandex.ru

Захаров Александр Михайлович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры русской истории (XIX–XXI века), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7201-1305>
rusist.rgpu@mail.ru

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

Поступила в редакцию 18.12.2023
Получена после доработки 26.02.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the authors

Maxim A. Vasilchenko, PhD (History), Associate Professor of Fundamental Legal and Social-Humanitarian Disciplines Department, Moscow University of Industry and Finance, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6588-5650>
ResearcherID: AAV-5902-2021
maks-vasilchenko@mail.ru

Elena I. Demidova, Dr. habil. (History), Professor, Professor of Russian History and Historiography Department, Saratov State University, Saratov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0298-355X>
ResearcherID: AAC-2598-2021
demidova-elena@yandex.ru

Alexander M. Zakharov, PhD (History), Associate Professor, Associate Professor of Russian History (19–21 centuries) Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7201-1305>
rusist.rgpu@mail.ru

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

Received 18.12.2023
Revised 26.02.2024
Accepted 13.03.2024



Организация лечения военных инвалидов с психическими заболеваниями в послевоенные годы (1945–1950 гг.) (на материалах Тамбовской психиатрической больницы)

Павел Петрович ЩЕРБИНИН 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
shcherbinin2010@gmail.com

Актуальность. Изучение особенностей лечения участников и инвалидов Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., которые находились в региональных психиатрических больницах, позволяет не только уточнить уровни оказания медицинской помощи таким военным ветеранам, но и оценить результаты организации общественного здравоохранения в послевоенные годы сквозь призму развития советской психиатрии в XX веке, также результаты оказания медицинской помощи ветеранов войны. Весьма полезным является детальное изучение положения военных инвалидов в психиатрических клиниках в послевоенный период, что позволит уточнить многие малоизученные аспекты не только истории медицины, но и развития межличностных, групповых, региональных отношений в социалистическом социуме.

Материалы и методы. Методологические особенности исследования заявленной проблематики опираются на авторские подходы привлечения первичных архивных источников, включая отчеты главного врача психиатрической больницы, работ современников, специалистов психо-неврологического профиля, в том числе тамбовских врачей-психиатров, а также собственно историй болезней пациентов, анамнеза психической заболеваемости в Тамбовской области в рассматриваемый хронологический период. Были использованы источники государственных и партийных архивов Тамбовской области, большинство из которых впервые вводятся в научный оборот. Применялись методы микроистории, привлечения материалов из истории болезней пациентов, выявлены важные тенденции медикаментозных и иных практик лечения ветеранов войны, страдавших психическими заболеваниями.

Результаты исследования. Фактически пациенты психиатрических больниц в послевоенный период получали почти весь необходимый комплекс лечебных и профилактических процедур, проводимых реабилитационных мероприятий. В то же время необходимо учитывать, что послевоенная разруха, недостаток продовольствия, одежды, ряда медикаментов серьезно осложняли возможности медицинских организаций, которые часто не имели необходимых ресурсов для полноценной организации лечения инвалидов войны, страдавших психическими заболеваниями. К тому же нередко возникали проблемы с отоплением, снабжением необходимым инвентарем и припасами для психиатрической больницы, что налагало отпечаток на практическое здравоохранение на региональном уровне. Все же тамбовские психиатры использовали весь комплекс доступных им лечебных процедур и медикаментов, как традиционных, так и новых, которые давали ощутимый терапевтический эффект. Важно заметить, что в послевоенные годы произошел полный отказ от элементов «карательной»

психиатрии за счет прекращения помещения пациентов в изолятор, а также проведение влажных обертываний. Кроме того, для применения интенсивных методов лечения требовалось согласование с главным врачом.

Выводы. Результаты изучения проблемы позволили дать оценку данным процессам, рассматриваемым сквозь призму развития регионального здравоохранения, выявить тенденции развития советской психиатрии в первое послевоенное десятилетие. Было уточнено развитие амбулаторной сети по оказанию медицинской помощи инвалидам войны, страдавшим психическими расстройствами и заболеваниями. Дана оценка устройства военных инвалидов в трудовые артели, на предприятия и в дома инвалидов. В целом региональная психиатрия показала свою дееспособность и эффективность в плане лечения и реабилитации военных инвалидов, имевших психические заболевания.

Ключевые слова: тактика лечения, ветераны войны, военные инвалиды, психические заболевания, региональная история, история медицины

Для цитирования: Щербинин П.П. Организация лечения военных инвалидов с психическими заболеваниями в послевоенные годы (1945–1950 гг.) (на материалах Тамбовской психиатрической больницы) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 512–527. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-512-527>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-512-527>

Treatment organization of disabled veterans with mental illnesses in the post-war years (1945–1950) (based on the materials of the Tambov Psychiatric Hospital)

Pavel P. SHCHERBININ 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

shcherbinin2010@gmail.com

Importance. Studying the treatment features of participants and disabled veterans of the Great Patriotic War of 1941–1945, who were in regional psychiatric hospitals, allows not only to clarify the levels of medical care for such military veterans, but also to evaluate the results of public health organization in the postwar years through the prism of Soviet psychiatry development in the 20th century, as well as the results of medical care for war veterans. A detailed study of the situation of disabled veterans in psychiatric clinics in the post-war period is very useful, which will clarify many little-studied aspects not only of the history of medicine, but also of the development of interpersonal, group, and regional relations in socialist society.

Research Methods. The methodological features of the study of the stated problems are based on the author's concept of involving the works of contemporaries, primarily specialists in the field of psychiatry, practitioners of the Tambov region, as well as the actual case histories and anamnesis of mental illness. Materials from state and party archives of the Tambov region and memoirs of contemporaries were used, many of which were introduced into scientific circulation for the first time.

Results and Discussion. In fact, patients of psychiatric hospitals in the post-war period received almost the entire necessary complex of therapeutic and preventive procedures and rehabilitation measures. At the same time, it must be borne in mind that the post-war devastation, lack of food,

clothing, and a number of medicines seriously complicated the capabilities of medical organizations, which often did not have the necessary resources to fully organize the treatment of war veterans suffering from mental illness. In addition, there are often problems with heating, the supply of necessary equipment and supplies for the psychiatric hospital, which left an imprint on practical health care at the regional level. Nevertheless, Tambov psychiatrists used the full range of medical procedures and medicines available to them, both traditional and new, which gave a tangible therapeutic effect. It is important to note that in the post-war years there is a complete rejection of the elements of "punitive" psychiatry due to the cessation of placing patients in isolation, as well as wet wraps. In addition, the use of intensive treatment methods required coordination with the chief physician.

Conclusion. The results of the study of the problem made it possible to assess these processes, viewed through the prism of the development of regional health care, to identify trends in the development of Soviet psychiatry in the first post-war decade. The development of an outpatient network for the provision of medical care to war invalids suffering from mental disorders and diseases is clarified. The assessment of the placement of military veterans in labor unions, enterprises and homes for the disabled is given. It is concluded that, in general, regional psychiatry has shown its capacity and effectiveness in terms of treatment and rehabilitation of military invalids who had mental illnesses.

Keywords: treatment tactics, war veterans, disabled veterans, mental illness, regional history, medical history

For citation: Shcherbinin, P.P. (2024). Treatment organization of disabled veterans with mental illnesses in the post-war years (1945–1950) (based on the materials of the Tambov Psychiatric Hospital). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 512-527. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-512-527>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Послевоенная повседневность и, собственно, последствия военной поры (фронтвой быт, болезни, ранения и увечья участников сражений) внесли в жизнь отечественного социума особые черты социомедицинской и ментально-психологической проблематики, когда возвратившиеся домой ветераны войны имели определенные расстройства психического и неврологического характера. Это были не только «травматики» и контуженные военнослужащие, но и большинство других «обычных» участников Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Они все сохраняли те или иные признаки «военного синдрома», который позже получил иные названия: «афганский синдром», «вьетнамский синдром» и др. Таким образом, можно говорить о психиатрических и нервно-психологических обстоятельствах послевоенного общественного развития советского социума. Понятно, что некоторые из демобилизованных нуждались не только в амбулаторном наблюдении и ле-

чении, но и в помещении в психиатрические стационары.

В целом послевоенный период развития отечественного здравоохранения отличался особыми условиями, когда произошли серьезные деформации социально-экономического, социокультурного и общественно-политического развития в Союзе Советских Социалистических Республик. Страна с большим напряжением восстанавливала послевоенное разрушенное хозяйство, структуру образовательных, культурных и медицинских учреждений, постепенно переходя с военных на мирные, «гражданские» пути развития. Вполне очевидно, что одной из важнейших задач, стоявших перед советской медициной, было лечение и реабилитация военных ветеранов, особенно инвалидов Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Весьма важным и необходимым является изучение малоизвестных страниц и особенностей организации общественного здравоохранения в послевоенный период (1945–1950 гг.) сквозь призму лечения психических

заболеваний военных инвалидов, страдавших психическими заболеваниями, на материалах крупнейшей психиатрической клиники – Тамбовской областной психиатрической больницы. Данные сюжеты развития регионального здравоохранения позволяют оценить не только особенности развития советской психиатрии в первое послевоенное десятилетие, но и выявить, уточнить, конкретизировать тенденции взаимоотношений врача и пациента, власти и общества, личности и государства в рассматриваемый период советской государственности.

Рассматривая данные аспекты развития региональной медицины, важно получить ответ на постановочные вопросы о послевоенном лечении, реабилитации и социализации больных и раненых «защитников социалистического Отечества», страдавших психическими заболеваниями и расстройствами, в условиях мирной повседневности в 40–50-е гг. XX века:

1) каким образом отличалось лечение инвалидов войны от «обычных» гражданских пациентов психиатрической больницы в условиях психиатрического стационара;

2) насколько успешным было лечение и реабилитация военных ветеранов в послевоенный период;

3) какие лечебные тактики применялись при лечении военных инвалидов и насколько они отражали современные для эпохи представления об эффективности такого лечения в медицинских организациях;

4) каким образом регламентировался порядок оказания психиатрической помощи нуждающимся в ней ветеранам войны;

5) насколько отличались тактики лечения и условия содержания военных инвалидов в различных регионах СССР;

6) насколько точной была статистика и практический опыт в деятельности Тамбовской областной психиатрической больницы;

7) имелись ли случаи отказа пациентов от лечения в психиатрических больницах, и как на это реагировал персонал медицинских учреждений;

8) возможно ли применение или сопоставление практик лечебной работы, традиций реабилитации и социализации в психиатрических клиниках участников СВО?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Источниками для изучения данной научной проблемы стали первичные архивные документы, отложившиеся в фондах Государственного архива Тамбовской области (далее – ГАТО): Тамбовской психиатрической больницы (Ф. Р-5078), а также областного управления здравоохранения (Ф. Р-3959 – областной отдел здравоохранения). Кроме того, были привлечены опубликованные исторические свидетельства, в том числе воспоминания врачей, работавших в психиатрических больницах в послевоенный период. Весьма важные данные содержатся и в работах врачей-психиатров, которые, собирая анамнез развития психических заболеваний военнослужащих, фиксировали и ценные исторические детали и факты, отражающие повседневную жизнь и тактику лечения в психиатрических больницах рассматриваемого периода.

Историографические традиции изучения развития военной психиатрии в послевоенный период имеют определенные особенности, которые связаны с общими тенденциями развития истории советского здравоохранения в XX и начале XXI века [1], в том числе в региональном измерении [2]. Наиболее полезным является привлечение работ врачей-психиатров, которые весьма успешно изучали опыт оказания помощи военным ветеранам в послевоенный период¹, отражая часто

¹ Мировидская К.С. Лечебная помощь инвалидам отечественной войны. М., 1946. 48 с.; Ходос Х. Неврозы мирного и военного времени. Иркутск, 1947. 146 с.; Шабанов А.Н. Состояние психоневрологической помощи и мероприятия по ее улучшению // Труды Всесоюзного съезда невропатологов и психиатров / отв. ред. В.А. Гиляровский. М.: Медгиз, 1950. С. 438-447; Проблемы клиники и терапии психических заболеваний (в свете данных военно-психиатрического опыта) / под общ. ред. И.Н. Кагановича. М.: Тип. МВД СССР, 1949. 283 с.; Малкин П.Ф. Вопросы психиатрии воен-

важнейшие историко-биографические страницы жизни и заболеваемости участников войны и их лечения в 40–50-е гг. XX века².

Издавались и различные материалы по оказанию помощи при лечении и реабилитации инвалидов войны³.

Собственно региональные особенности проблемы рассмотрены в некоторых публикациях тамбовских историков [3–5] и медицинских работников [6].

Весьма добротное изучение особенностей послевоенной психиатрии в СССР провели зарубежные исследователи [7; 8]. Полезным было изучение и отдельных аспектов организации здравоохранения в послевоенный период в других государствах, прини-

ного времени и задачи клинической психиатрии в послевоенный период // Вопросы психиатрии военного времени. Свердловск, 1947. С. 3–15; *Каранович Г.Г.* Пути и перспективы развития психиатрической помощи в послевоенный период // Труды центрального института психиатрии. Т. III. XXV / под общ. ред. П.Б. Посвянского, А.С. Шмарьяна. М., 1947. С. 22–41; *Зелинский Н.М., Вольфовский А.И.* Итоги лечения нейрохирургических и невропсихиатрических больных в период Великой Отечественной войны и в послевоенные годы // Труды XV сессии украинского психоневрологического института / под ред. Н.М. Зеленского. Харьков, 1949. С. 344–353; *Гиляровский В.А.* Вопросы теории и практики невропсихиатрической помощи в послевоенное время // Советская медицина. 1946. № 7. С. 1–4; *Бергер И.И.* О современном положении дела помощи инвалидам Отечественной войны с невропсихическими нарушениями // Труды XV сессии украинского психоневрологического института / под ред. Н.М. Зеленского. Харьков, 1949. С. 339–343; *Бергер И.А.* Мероприятия по ликвидации последствий войны в области нервно-психической заболеваемости // Проблемы современной психиатрии / ред. Л.Л. Рохлин, Т.П. Симсон. М.: Изд-во Акад. мед. наук, 1948. С. 454–462.

² Вопросы лечения инвалидов Великой Отечественной войны: (Краткие тексты докладов к научной конференции института и госпиталей для инвалидов Отечеств. войны) / отв. ред. М.Г. Григорьев. Горький: Б. и., 1962. 87 с.

³ Материалы по вопросам восстановительного лечения инвалидов Отечественной войны. Баку: Объед. изд-во, 1952. 19 с.; *Гейер Т.А.* Экспертиза военнообязанных и инвалидов Отечественной войны с нервно-психическими расстройствами. М.: Тип. изд-ва «Моск. большевик», 1947. 36 с.; *Марцинковский Б.И.* Основы врачебно-трудовой экспертизы. М.: Речиздат, 1947. 88 с.

мавших участие во Второй мировой войне 1939–1945 гг. [9–11].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Необходимо учитывать, что достаточно достоверная информация содержится в документах областного управления здравоохранения (облздрава) Тамбовской области, куда для формирования этого отчета поступали статистические материалы и другие данные по оказанию психиатрической помощи в регионе. Так, в отчете облздрава за 1946–1947 гг. указывалось, что в 1946 г. для оказания стационарной помощи ветеранам Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. были созданы следующие условия: в городских больницах для лечения инвалидов войны были выделены 65 коек в городских больницах и 50 коек в психиатрической больнице⁴.

Невро-психическая помощь населению Тамбовской области была поставлена в 1946 г. впервые в более широких масштабах. В соответствии с приказом НКЗ СССР № 220 и Министерства здравоохранения РСФСР № 17 «Об улучшении качества невро-психиатрической помощи населению» план предусматривал приближение к населению квалифицированной врачебной помощи и внедрение современных методов лечения и профилактики.

С декабря 1946 г. при областной психиатрической больнице стал работать диспансер. Именно в этот период стала активно применяться трудотерапия для пациентов больницы. Из активных методов лечения использовались такие, как психотерапия, инсулинотерапия, судорожная терапия, переливание крови, вливание спирта и др.

Всего, судя по отчету облздрава, в психиатрической больнице на амбулаторном уровне и стационарно получали лечение 207 инвалидов войны.

Но более ценным и полным источником, отражавшим особенности организации здравоохранения в регионе сквозь призму лечебно-профилактических мероприятий в отно-

⁴ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 408. Л. 47.

шении военных ветеранов, страдавших психическими заболеваниями, являются ежегодные отчеты главного врача психической больницы. Они включали в себя полные статистические данные, а также подробную характеристику лечебных, диагностических и реабилитационных практик советской психиатрической службы.

В годовом отчете главного врача Тамбовской областной психиатрической больницы Агнии Моисеевны Писарницкой отмечалось, что уже с 6 декабря 1946 г. была создана единая система оказания населению невро-психиатрической помощи, включавшая областную психо-неврологический диспансер, тамбовскую психбольницу на 774 койки, нервное отделение Тамбовской городской больницы на 30 коек, нервно-психиатрические койки (от 5 до 10) в каждом районном городе⁵. Кроме этого, в каждой поликлинике имелись и специальные невро-психиатрические кабинеты. Заметим, что сегодня в поликлинических подразделениях нет подобных кабинетов, что серьезно затрудняет оказание помощи пациентам с психическими заболеваниями на первичном уровне. В условиях проведения СВО в современной России подобные кабинеты являются весьма востребованными и необходимыми. Но проводимая более 20 лет «оптимизация» организации здравоохранения на региональном уровне продолжает наносить ощутимый урон практической медицине в Российской Федерации.

В первые послевоенные годы инвалиды войны чаще всего находились на лечении в Тамбовской областной психиатрической больнице из-за последствий военных травм и травматической эпилепсии, поступали в стационар чаще всего именно при обострении психических заболеваний⁶. Среди нерешенных вопросов в рассматриваемый период оставалось неправильное использование инвалидных домов системы социального обеспечения, когда туда помещали душевнобольных: шизофреников и эпилептиков, что не отвечало профилю данных учреждений.

Всего в 1946 г. на учете в психиатрической больнице состоял 521 инвалид войны, в том числе 65 душевнобольных, 235 с пограничными формами⁷. На патронажном обслуживании было 53 инвалида и 1 находился под опекой.

Имело место и 422 посещения инвалидов войны на дому, в том числе были проведены 11 бытовых обследований проживания инвалидов войны. Логопедическую помощь получали также и 11 таких военных ветеранов.

Главный врач А.М. Писарницкая с гордостью констатировала, что еще с 1945 г. были отменены все меры стеснения пациентов психиатрических клиник, кроме удерживания в постели и системы закрытых дверей для остро-беспокойных с попытками к побегу. Уничтожены были и сами изоляторы, перестали практиковаться влажные обертывания.

Летом все пациенты психиатрической больницы целый день проводили в садах, где их кормили, и где они отдыхали («мертвый час»). Зимой из-за недостатка теплых вещей лишь 35 % больных на короткое время выводились на прогулку. Отпуска к родным не разрешались совершенно из-за опасения заноса инфекции в стационарные отделения больницы⁸.

В послевоенные годы в психиатрическом стационаре использовались как новые, так и традиционные, активные методы лечения и купирования возбуждения: инсулиновые шок-ки, электросудорожная терапия; применялись препараты: барбитал, гексонал, сульфозин, сернокислая магнезия, делантин, а также спинномозговые пункции при эпилепсии, маляротерапия, аутогемотерапия, органотерапия и внутривенные вливания.

Активно использовались и физиотерапевтические процедуры: франклин, диатермия, вибрационный массаж, гальванизация, общий и местный д-Асанн, солюкс, кварцевая лампа Р. Кёха, ванна Ледельмана, синий свет, световая ванна, массаж⁹.

⁵ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 1.

⁶ Там же. Л. 13.

⁷ Там же. Л. 53об.

⁸ Там же. Л. 7.

⁹ Там же. Л. 30.

Отделение инвалидов войны в стационаре психической больницы всегда было заполнено. Эти были инвалиды, поступавшие на лечение по путевкам участковых врачей, диспансера и госпиталя инвалидов войны (особенно больные пограничных состояний). Последние нередко высказывали большое недовольство по поводу разницы в питании по сравнению с госпитальным довольствием, которое в три раза было более питательным и разнообразным.

Для уточнения динамики и факторов роста психических заболеваний необходимо учитывать и геоклиматические воздействия конкретного региона. Катастрофическая засуха 1946 г. привела к голодовкам и массовому истощению населения Тамбовской области, что в свою очередь вызвало и значительное количество кратковременных психических расстройств. Многие хронические больные вернулись в психиатрическую больницу. Вплоть до августа 1947 г. питание пациентов было поставлено под угрозу. Спасало лишь подсобное хозяйство и 300 добавочных усиленных пайков, которые выделил Горторг. Эти пайки выдавались лишь больным с реактивными невротами на почве истощения, а также острым и возбужденным пациентам, а также больным с соматическими заболеваниями. Норма хлеба составляла лишь 600 г, и увеличить ее не представлялось возможным.

Кроме того, в 1947 г. в Тамбовской областной психиатрической больнице остро ощущался недостаток постельного белья, одежды, обуви, одеял. Финансирование больницы шло с большими перебоями, ассигнования поступали нерегулярно, что приводило к тому, что приходилось урезать ассортимент, брать дешевые продукты. Сливочное масло заменялось растительным, мясо бралось меньшей упитанности¹⁰.

¹⁰ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 19.

По отделению инвалидов Отечественной войны в 1947 г. были зафиксированы следующие данные (табл. 1).

Из Тамбовской области поступило 187 больных, из других областей – 34.

По психическим заболеваниям инвалиды войны распределялись следующим образом (табл. 2–5). Результаты лечения пациентов представлены в табл. 6. Были определены количественные показатели пациентов, имеющих полную или частичную инвалидность (табл. 7).

Имели место и четыре попытки к побегу, и один побег, взаимные драки – 4, нападение на служащих – 4¹¹. Каждый подобный эпизод разбирался на врачебной комиссии, и принимались конкретные меры медико-социального характера.

В 1948 г. через отделение инвалидов войны прошло 344 человека и 4396 – через диспансер. Два пациента умерло: один от туберкулеза, второй – от злокачественной опухоли¹². Главный врач А.М. Писарническая констатировала, что истории болезни не всегда полностью отражали психическое

Таблица 1
Учет инвалидов Отечественной войны
в период 1947/1948 г.

Table 1
Accounting for the disabled
of the Patriotic War in the period 1947/1948

Количество инвалидов	Мужчин	Женщин	Всего
Состояло на 1 января 1947 г.	68	3	71
Поступило за 1947 г.	221	–	221
Выбыло	160	2	162
Умерло	9	–	9
Состояло на 1 января 1948 г.	120	1	121
Итого лечились	289	3	292

Примечание. Посчитано по: ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 23.

¹¹ Там же. Л. 24.

¹² Там же. Д. 519. Л. 24.

Таблица 2

Классификация заболеваний и учет пациентов по состоянию на 1948 г.

Table 2

Classification of diseases and patient records as of 1948

№ п/п	Заболевания	Состояло	Умерло	Осталось на 1948 г.
1	Инфекционные психозы	2	1	1
2	Эпидемические психозы	1	–	1
3	Прогрессирующий паралич	1	–	1
4	Алкогольный психоз	14	–	2
5	Наркомании	1	–	0
6	Травматический психоз	48	1	16
7	Травматическая эпилепсия	30	–	10
8	Артериосклероз мозга	9	–	5
9	Пресенильный психоз	1	–	1
10	Органические психозы	14	–	7
11	Соматические психозы	14	–	4
12	Эпилепсия	4	–	1
13	Шизофрения	59	6	31
14	Маниакально депрессивный психоз	6	–	2
15	Реактивный психоз	35	–	23
16	Неврозы	23	–	10
17	Психопатия	17	1	3
18	Олигофрения	4	–	2
19	ВСЕГО	267	–	121

Примечание. Посчитано по: ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 23.

состояние пациентов. Эпикризы велись, но иногда страдали излишней лаконичностью. Имели место запаздывания записей в историях болезней хроников по причине загруженности и некомплекта врачей¹³.

Купание пациентов проводилось один раз в 10 дней, в корпусах имелись ванна и душ. Температура в отделениях была от 16 до 18 градусов¹⁴.

Стоимость однодневного питания каждого пациента составляла 6 руб. 98 коп. вместо 8 руб., оно дополнялось продуктами подсобного хозяйства психбольницы: свежая капуста, редька, морковь, свекла, лук и даже арбузы и дыни (для некоторых больных)¹⁵. Финансирование больницы в январе–апреле и июле 1948 г. шло плохо, что отражалось на работе стационарных отделений.

В 1948 г. в отделении инвалидов войны было 65 сметных коек, которыми пользовались 344 пациента. Поступило из Тамбовской области 200, а из других областей – 23. На 1 января 1948 г. состояло – 121, поступило – 223, было выписано – 177, умерло – 2, и на 1 января 1949 г. имелось 165 пациентов¹⁶.

В невро-психиатрическом диспансере было 2413 посещений инвалидами войны, в том числе 1615 первичных посещений. На учете в диспансере состояло 1396 инвалидов войны, в том числе 369 душевнобольных и 1027 – с пограничными состояниями. Патронажные сестры посещали их 336 раз.

В Знаменском районе имелся инвалидный дом, где содержались олигофрены, паркинсоники, невротики после тяжелых ранений и контузий. Попадались там и эпилептики¹⁷.

¹³ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 519. Л. 36.

¹⁴ Там же. Л. 40.

¹⁵ Там же. Л. 41.

¹⁶ Там же. Л. 48.

¹⁷ Там же. Д. 628. Л. 34.

Таблица 3
Учет пациентов в порядке убывания
в период с 1941 по 1947 г.
Table 3
Registration of patients in descending
order in the period from 1941 to 1947

Год	Мужчин	Женщин	Всего
1947	221	–	221
1946	40	–	40
1945	13	1	14
1944	6	1	7
1943	8	1	9
1942	1	–	1
1941	1	–	1

Таблица 4
Распределение пациентов
по возрастным категориям
Table 4
Distribution of patients by age categories

Возрастные группы, лет	Всего
18–20	12
20–30	76
30–40	82
40–50	37
50–60	14
Всего	221

Примечание. Посчитано по: ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 23об.

Таблица 5
Учет количественного распределения
пациентов в зависимости от срока
пребывания в медучреждении
Table 5
Accounting for the quantitative distribution
of patients depending on the length of
stay in a medical institution

Возраст	Всего
От 1 до 3 месяцев	53
От 4 до 6 месяцев	25
От 7 до 12 месяцев	16
От 1 до 2 лет	51
3–4 года	76

Таблица 6
Учет пациентов в зависимости
от степени заболевания
Table 6
Accounting of patients depending
on the degree of the disease

Пациентов	Мужчин	Женщин	Всего
Выписано здоровыми	46	1	47
С улучшением	57	–	57
Без улучшения	26	1	27
Выписаны по окончании экспертизы	28	–	28
С ухудшением	3	–	3
Всего	160	2	162

Таблица 7
Учет дееспособных
и недееспособных пациентов
Table 7
Accounting for able-bodied
and disabled patients

Пациентов	Мужчин	Женщин	Всего
С восстановлением трудоспособности	59	1	60
С понижением трудоспособности	66	1	67
С утратой трудоспособности	35	–	35
Итого	160	2	162

В психиатрической больнице в отделении для инвалидов войны было еще два отделения для спокойных и беспокойных больных. В этом отделении обслуживались преимущественно: шизофреники – 23,5 % от числа лечившихся; с невротическими реакциями, чаще в связи с закрытой травмой головы – 9,9 %; с травматической эпилепсией – 10,2 %; с эпилепсией невыясненного характера – 6,7 %; с травмой мозга с изменениями психики – 19,5 %; с психическими реакциями с наложением на прошлую травму мозга – 9,6 %; с алкоголизмом 0–5,6 %; ставшие олигофренами по ранению – 3 инвалида войны¹⁸.

¹⁸ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 628. Л. 22об.

Из отделения инвалидов войны за год было выписано: здоровыми по психическому состоянию – 28,7 %; с улучшением – 51,3 %; с восстановленной трудоспособностью – 50,4 %; с пониженной – 38,8 %. Большинство выписанных находились в больнице менее 2 месяцев и попадали туда за счет проведения трудовой и судебной экспертизы¹⁹.

Чаще всего инвалиды войны попадали на психические койки по направлению диспансера. Все такие пациенты по Тамбовской области были взяты на учет, систематически лечились амбулаторно, а врачи посещали их на дому.

Значительное количество инвалидов было успешно трудоустроено в системе инвалидных артелей и на производствах, где врачами назначалось для них специальное рабочее место. Сложнее всего удавалось устроить на работу инвалидов войны с эпилептическими травматического характера припадками.

Многие инвалиды войны – травматик – находились в инвалидном доме, откуда их часто направляли для временного лечения в психиатрическую больницу.

Питание в больнице было, скорее, удовлетворительное и подразделялось на 4 стола: 1) общий; 2) усиленный; 3) диетический; 4) для больных авитаминозами. Все пациенты в достаточном количестве получали овощи: сырую морковь, редьку.

Невро-психиатрическая помощь в Тамбовской области охватывала областной центр – Тамбов, 5 районных городов и 44 района. В 1948 г. имелась следующая структура по оказанию помощи психически больным²⁰.

Стационарная:

1) областная психиатрическая больница на 775 коек;

2) нервное отделение при областной больнице на 30 коек;

3) в госпитале для инвалидов Отечественной войны отделение для больных с заболеваниями центральной и периферической

нервной системы и для невро-хирургических больных на 40 коек;

4) в городах Мичуринске и Моршанске по 5 неврологических и 5 психиатрических коек для остро-заболевших, не требующих длительного лечения больных;

5) в городах Кирсанове, Котовске и Рассказово по 5 коек того же профиля;

6) невро-соматический санаторий на 100 коек;

7) неврологические койки в военном госпитале № 1414²¹.

Амбулаторная невро-психиатрическая помощь:

1) областной невро-психиатрический диспансер;

2) в городах области имелись специальные кабинеты с врачами-невропатологами;

3) в городе Тамбове помощь оказывалась в 2 объединенных поликлиниках, областном госпитале инвалидов войны;

4) проводился прием в здравпунктах предприятий периодически.

Были своевременно взяты на учет длительно болеющие и инвалиды войны. Патронажные сестры посетили за год 336 инвалидов войны.

Регулярно проводились бытовые обследования условий проживания инвалидов войны: в 1946 г. – 26, в 1947 – 82, в 1948 г. – 312. Была оказана помощь в получении квартир 12 бывшим пациентам психиатрического стационара²².

В 1949 г. невро-психическая помощь оказывалась в Тамбовской области с ее территорией 34600 кв. км с населением 1485000, из которых жители городов составляли 271000, а сельское население – 1214000, детей до 14 лет – 56700²³. Отделение для инвалидов войны была рассчитано на 63 койки. Имелось два отделения: для спокойных и беспокойных больных (исключительно инвалидов войны) с прикрепленным врачом.

День пациентов в психиатрической больнице распределялся по-разному в зави-

¹⁹ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 628. Л. 23.

²⁰ Там же. Д. 519. Л. 3.

²¹ Там же. Л. 5.

²² Там же. Л. 13.

²³ Там же. Д. 628. Л. 4.

симости от времени года и отделения. Утренний подъем – в 8 утра, затем в 8:30 – завтрак. В 9 утра традиционно открывались мастерские, и работа в них продолжалась до 12 часов, в это же время проводились все медицинские процедуры. С 12 до 13 часов был обед, затем сон («мертвый час»). С 14 до 16 часов снова продолжалась работа в мастерских. С 16 до 18 часов проводились различные культурные развлечения. С 18 до 19 часов был ужин и до 21 часа велась кружковая работа.

Надзор над больными, судя по отчету главного врача, был налажен удовлетворительно. В течение ряда лет не было ни одного криминального случая или каких-либо травматических повреждений больных. Наблюдение за больными велось постоянными медсестрами и записывалось в специальные журналы²⁴.

Свидания больных с родственниками допускались ежедневно кроме четверга с 10 до 16 часов. Свидания происходили в специально оборудованной комнате с отдельным персоналом.

Важно, что применение активных методов лечения назначалось лишь после детального обследования больного по разрешению главного врача и с его отдельной пометкой в истории болезни.

Поступавшие больные подвергались полной санобработке. Купание больных – еженедельное. Перебоев в топливе не было. Значительное число инвалидов войны находилось в инвалидном доме²⁵.

В 1950 г. продолжались все лечебные и профилактические мероприятия. Хотя отделение для инвалидов войны было рассчитано на 66 коек, но оно было всегда переполнено. Проходили лечение 304 человека, из них 28 пациентов из других областей. Всего за год поступило 172 человека, то есть 10,5 % от всех поступивших в психиатрическую больницу.

Из них имели диагнозы: шизофрения – 27,9 %; травматический психоз – 23,5 %;

травматическая эпилепсия – 17,8 %; невротическая реакция – 12 %; алкоголизм – 9,2 %²⁶.

Выписано за год: здоровыми – 40,5 %, с улучшением – 14 %, без изменений – 30 %. Это в основном были пациенты, проходившие психиатрическую экспертизу для назначения инвалидности.

В психиатрический стационар инвалиды войны поступали как обычно через диспансер, в котором велся их точный учет и осуществлялись посещения на дому. Главное место занимало амбулаторное лечение. Значительное число инвалидов было устроено в системе инвалидных артелей. Большинство из травматиков работали²⁷. Эпилептики с частыми припадками, как правило, имели вторую группу инвалидности. Часть из них работали надомниками.

Тяжелые травматик с наличием органических поражений центральной нервной системы и тяжелыми параличами постоянно находились в инвалидном доме, куда два раза в год выезжали врачи психиатрической больницы для консультаций.

В 1951 г. диспансер продолжал вести тщательный учет инвалидов войны с невропсихическими заболеваниями, трудоустривая их ежегодно через органы Собеса в инвалидные артели и заводы.

Обслуживание инвалидов войны происходило по участковому принципу, то есть по месту жительства больного ветерана войны. Всех ветеранов войны, состоящих на учете при невропсиходиспансере, периодически посещали участковые врачи-психиатры и патронажные медицинские сестры.

Из 222 психически больных и травматиков работало 102 человека, в 1951 г. было трудоустроено 49 человек²⁸.

Стационарное психиатрическое отделение было рассчитано на 70 коек и постоянно было крайне переполнено²⁹. Всего лечилось 249 человек (около 10 % от всех лечившихся в больнице).

²⁶ ГАТО. Ф. Р-5078. Оп. 1. Д. 84. Л. 29.

²⁷ Там же. Л. 30.

²⁸ Там же. Д. 93. Л. 28.

²⁹ Там же.

²⁴ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 628. Л. 80.

²⁵ Там же. Л. 40.

Из них: шизофреников – 31,3 %; эпилептиков – 18,6 %; алкоголиков – 14,5 %; травматиков – 12,9 %; психопатов – 8,3 %. 90 % больных были в возрасте от 20 до 49 лет.

С восстановленной трудоспособностью было выписано 55,6 %, с ограниченной – 11,2 %. Психически здоровыми были выписаны – 47,1 %. 27,8 % пациентов было охвачено трудовой терапией и значительное количество трудоустроено³⁰.

В 1952 г. для учета инвалидов войны была создана специальная картотека³¹. Среди военных инвалидов насчитывалось более 190 алкоголиков³². Эти цифры не отражали реального положения дел, так как многие военные ветераны, не находя должной работы и ухода, предпочитали встречи с друзьями, которые охотно поддерживали компанию с «искалеченными героями».

Всего лечилось 203 пациента, то есть 15,2 % от всех проходивших лечение в психиатрической больнице. Поступило 117 (8 % от всех поступивших), 15 человек поступило из других областей³³. Возраст поступивших – от 25 до 39 лет. 15 инвалидов находились в отделении с военных лет.

Более 70,7 % находились в больнице менее месяца, прежде всего, с алкогольно-реактивными состояниями.

В 1953 г. в отделении для инвалидов войны имелось 76 коек, но проходило лечение 178 пациентов. Из Тамбовской области поступило – 89 и 8 – из других областей³⁴. Все инвалиды войны состояли на учете. Было трудоустроено из них 41,2 %, из которых 23 % – в совхозах и колхозах.

В 1954 г. в организации здравоохранения при лечении военных инвалидов произошли серьезные изменения. События напоминали «оптимизацию» медицинской помощи в современной России. Было признано нерациональным содержание специального отделения для инвалидов войны в психиатрической

больнице, так как остро-заболевших инвалидов войны выявлялось уже незначительное количество, и их стали помещать в зависимости от их психического состояния в общие психические отделения или в диспансерное отделение³⁵.

За счет бывшего инвалидного отделения в 1954 г. было выделено мужское отделение для беспокойных хроников на 76 человек. Всего инвалидов войны оставалось на 1 января 1954 г. 102 пациента. Это были мужчины в возрасте от 28 до 50 лет.

Большинство военных инвалидов продолжали лечиться амбулаторно. Через диспансер их прошло 805 человек: 140 горожан и 655 инвалидов войны, проживавших в сельской местности.

В 1955 г. организаторы здравоохранения также не считали необходимым иметь отдельное специальное отделение для военных ветеранов в психиатрической больнице. Значительное количество инвалидов войны было выписано по месту жительства, часть трудоустроена в Тамбовской области, остальные распределены по отделениям в зависимости от психического состояния.

Всего на лечении на 1 января 1955 г. состояло 92 человека, поступило – 59, выбыло – 77, умерших не было. Осталось 74 человека. Из них 49 – из других областей, главным образом из Балашовской области.

Примерно такая же тенденция сохранялась и в 1957 г., когда в больнице «осело» из других областей из-за невозможности выявить родственников или присланных по распоряжению отдела Министерства здравоохранения РСФСР 40 человек. В основном это были инвалиды войны или репатриированные из Германии, родственники которых погибли во время Отечественной войны³⁶.

Инвалиды войны в основном находились теперь во 2 мужском беспокойном хроническом корпусе, так как большинство из них являлись беспокойными пациентами и не подлежали выписке.

³⁰ ГАТО. Ф. Р-5078. Оп. 1. Д. 93. Л. 21.

³¹ Там же. Д. 101. Л. 31.

³² Там же. Л. 16.

³³ Там же. Л. 38.

³⁴ Там же. Д. 103. Л. 39.

³⁵ Там же. Д. 114.

³⁶ Там же. Д. 143. Л. 20.

В течение 1957 г. в психиатрическую больницу на обследование поступил 41 человек, но лишь для проведения экспертиз, 13 было направлено для определения вменяемости, еще 13 – на ВТЭК, 11 – для лечения шизофрении, от алкоголизма – 5 человек³⁷. Оставалось на 1 января 1958 г. 58 человек, из которых 4 – из других областей.

В 1958 г. койки для обслуживания инвалидов войны имелись во всех мужских отделениях в зависимости от состояния, степени изменения личности больного. Было на начало года – 58, поступило – 32, выписано – 34, умерло – 3, осталось – 53, лечилось – 90. С диагнозом шизофрения – 40, эпилепсия – 20. В основном это были беспокойные хроники³⁸.

К концу 1950-х гг., указывалось в отчете главного врача, если бы не наличие больных из других областей, то было бы меньше пациентов, находящихся в больнице с 1941 по 1948 г., так как в годы войны и в первые послевоенные годы происходил большой наплыв больных из других республик в связи с невозможностью направлять их в больницы, разрушенные в период оккупации. Теперь же министерства этих республик упорно отказывались принять этих больных в свои больницы.

Из оставшихся больных можно было отдать на попечение родных 41 человека, в инвалидные дома психохроников – 36 человек, в психиатрические колонии для хроников – 231 человека. Должны были находиться на лечении в больнице 629 человек. Это дало возможность расширить прием пограничных состояний и более широко проводить лечение больных с обострением психозов³⁹.

Обслуживание инвалидов войны теперь проводилось в трех отделениях, где для них были отведены отдельные палаты, в которых они размещались в зависимости от их психического здоровья. 1 палата на 5 человек – для больных, поступающих с обострением психозов; 2 палаты по 6 человек – для беспокойных инвалидов войны, поступающих с алко-

гольными психозами; 1 палата в диспансерном отделении – для испытуемых и палаты во втором корпусе – для хроников. Всего лечились с диагнозами: 21 больной – шизофрения, 15 – эпилепсия, 11 – алкогольный психоз, 5 – последствия травм черепа⁴⁰. Более 20 пациентов находились в больнице с военного времени, так как не имели родных.

Для лечения в стационар поступали инвалиды войны с диагнозом алкогольного психоза, хронического алкоголизма, невротических состояний. Большое количество инвалидов войны лечились амбулаторно в диспансере⁴¹.

Многие инвалиды войны хотели повысить группу своей инвалидности и обращались в диспансер, к тому же у них появлялись возрастные сосудистые заболевания.

Большинство из военных инвалидов, страдавших эпилепсией, хроническим алкоголизмом, психопатией, неврозами, поступали в больницу чаще всего на судебную или трудовую экспертизу. Так, из 103 лечившихся 52 поступили на различные экспертизы⁴².

ВЫВОДЫ

Важным результатом изучения заявленной научной проблематики стало выявление системных изменений в организации общественного здравоохранения рассматриваемого периода сквозь призму оказания медицинской помощи инвалидам войны, страдавшим психическими заболеваниями, на клинической базе Тамбовской областной психиатрической больницы. Данный подход, основанный на применении методов микроисторического исследования и привлечения выписных эпикризов пациентов психиатрической больницы, отчетов главного врача, позволил уточнить особенности послевоенного устройства военных ветеранов. Результаты изучения проблемы позволили дать оценку данным процессам, рассматриваемым сквозь призму развития регионального здравоохранения, а также выявить тенденции развития

³⁷ ГАТО. Ф. Р-5078. Оп. 1. Д. 143. Л. 59.

³⁸ Там же. Д. 153. Л. 88.

³⁹ Там же. Д. 59. Л. 44.

⁴⁰ Там же. Л. 117.

⁴¹ Там же. Д. 188. Л. 133.

⁴² Там же. Д. 266. Л. 111.

советской психиатрии в первое послевоенное десятилетие.

Было изучено развитие амбулаторной сети по оказанию медицинской помощи инвалидам войны, страдавшим психическими расстройствами и заболеваниями, – как альтернатива стационарному лечению. Именно амбулаторное наблюдение за военными ветеранами стало основным во второй половине 1950-х гг. в психиатрической практике в Тамбовской области.

Особое внимание в эти годы стало уделяться и устройству военных инвалидов в трудовые артели, на предприятия и в дома инвалидов. Тамбовские психиатры должны были контролировать трудоустройство своих бывших пациентов, которые нуждались в дальнейшей реабилитации и социализации.

Результаты исследования доказали, что на примере отдельно взятого региона можно убедиться в успешности, результативности и эффективности в плане лечения и реабилитации военных инвалидов, имевших психические заболевания.

Однако уже в середине 1950-х гг. началась «оптимизация» медицинской сети в Тамбовской области, и отдельные отделения для военных инвалидов в психиатрической больнице были ликвидированы. Пациенты таких отделений распределялись по обычным отделениям для дальнейшего прохождения лечения.

Многие инвалиды войны стали попадать на кратковременное лечение в стационар для уточнения группы инвалидности, а также судебной или трудовой экспертизы.

Список источников

1. Ярмолич Ф.К. Развитие советской психиатрии во второй половине 1940-х гг. // Современная научная мысль. 2010. № 3. С. 129-124. <https://elibrary.ru/hrvwxn>
2. Некрасов М.А. Основные исторические этапы формирования психиатрической помощи в Орловской области (советский и современный периоды) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2014. № 3. С. 244-249. <https://elibrary.ru/tmqbzb>
3. Щербинин П.П., Дьячков В.Л. Особенности культурно-массовой работы и идеологического воспитания инвалидов Великой Отечественной войны в 1945–1955 гг. (на материалах Тамбовской психиатрической больницы) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 213-223. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-213-223>, <https://elibrary.ru/hekztk>
4. Щербинин П.П. Особенности пенсионного обеспечения инвалидов войны и их трудоустройство в Тамбовской области в 40–50-е гг. XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1322-1331. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331>, <https://elibrary.ru/dyefmp>
5. Щербинин П.П. Мобилизации в периоды войн России первой половины XX века и психические расстройства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1412-1424. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1412-1424>, <https://elibrary.ru/djmzer>
6. Гажа А.К., Щербинин П.П. Тамбовская психиатрия в военные годы (1941–1945) // Особенности демографического, медико-социального, этноконфессионального развития российской провинции в XVIII–XXI в.: сб. ст. участников Междунар. науч. конф. Тамбов: Изд-во ИП Чеснокова А.В., 2021. С. 65-70.
7. Shephard B. A War of Nerves: Soldiers and Psychiatrists in the Twentieth Century. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press, 2001. 487 p.
8. Jones F.D. War Psychiatry. Falls Church: Office of the Surgeon General United States of America Publ., 1995. 508 p.
9. Wagenblast J. Die Tübinger Militärpsychiatrie im Zweiten Weltkrieg. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2016. 103 S.
10. Naumann K. (ed.) Goltermann, Svenja, Im Wahn der Gewalt. Massentod, Opferdiskurs und Psychiatrie 1945–1956 // Nachkrieg in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition Verlag, 2001. S. 343-365.

11. Calloway P. Russian/Soviet and Western Psychiatry: a Contemporary Comparative Study. N. Y.: John Wiley & Sons Publ., 1993. 288 p.

References

1. Yarmolich F.K. (2010). Development of Soviet psychiatry in the second half of the 1940s. *Sovremennaya nauchnaya mysl' = Modern Scientific Thought*, no. 3, pp. 129-124. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hrvwxn>
2. Nekrasov M.A. (2014). The main history stages of mental service development in Orel region (Soviet and present Russian periods). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye, tekhnicheskie i meditsinskie nauki = Scientific Notes of Orel State University. Series "Natural, technical and medical sciences"*, no. 3, pp. 244-249. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tmqbzb>
3. Shcherbinin P.P., D'yachkov V.L. (2024). Features of cultural work and ideological education of disabled people of the great patriotic war in 1945–1955 (based on materials from the Tambov psychiatric hospital). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 213-223. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-213-223>, <https://elibrary.ru/hekztk>
4. Shcherbinin P.P. (2022). Peculiarities of pension coverage for disabled war veteran and their employment in Tambov region in 40s and 50s of the 20th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1322-1331. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331>, <https://elibrary.ru/dyefmp>
5. Shcherbinin P.P. (2022). Mobilizations during the wars of Russia in the first half of the 20th century and mental disorders. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 6, pp. 1412-1424. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1412-1424>, <https://elibrary.ru/djmzer>
6. Gazha A.K., Shcherbinin P.P. (2021). Tambovskaya psikhatriya v voennye gody (1941–1945) [Tambov psychiatry during the war years (1941–1945)]. *Sbornik statei uchastnikov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Osobennosti demograficheskogo, mediko-sotsial'nogo, etnokonfessional'nogo razvitiya rossiiskoi provintsii v XVIII–XXI v.»* [Collection of Articles of Participants of International Scientific Conference "Features of Demographic, Medical, Social, and Ethno-Confessional Development of the Russian Province in the 18th–21st Centuries."]. Tambov, IE Chesnokova A.V. Publ., pp. 65-70. (In Russ.)
7. Shephard B. (2001). *A War of Nerves: Soldiers and Psychiatrists in the Twentieth Century*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 487 p.
8. Jones F.D. (1995). *War Psychiatry*. Falls Church: Office of the Surgeon General United States of America Publ., 508 p.
9. Wagenblast J. (2016). *Die Tübinger Militärpsychiatrie im Zweiten Weltkrieg*. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 103 S. (In German)
10. Naumann, K. (ed.) (2001). Goltermann, Svenja, Im Wahn der Gewalt. Massentod, Opferdiskurs und Psychiatrie 1945–1956. *Nachkrieg in Deutschland*. Hamburg, Hamburger Edition Verlag, S. 343-365. (In German)
11. Calloway P. (1993). *Russian/Soviet and Western Psychiatry: a Contemporary Comparative Study*. New York, John Wiley & Sons Publ., 288 p.

Информация об авторе

Щербинин Павел Петрович, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по правам человека и демократии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>
shcherbinin2010@gmail.com

Поступила в редакцию 15.01.2024
Одобрена после рецензирования 11.03.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the author

Pavel P. Shcherbinin, Dr. habil. (History), Professor, Head of UNESCO on Human Rights and Democracy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>
shcherbinin2010@gmail.com

Received 15.01.2024
Approved 11.03.2024
Accepted 13.03.2024

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Научная статья
УДК 94(410)+94(48).082

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-528-540>



Британское общество в отражении прессы: фашистские настроения среди ветеранов Первой мировой войны в 1930-е гг.

Виктор Владимирович ИНКИН 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
vic-ink@yandex.ru

Актуальность. Тема угрозы фашистских идей и движения на современном этапе все больше выносятся в рамках общественных и научных дискуссий. Освещение этой проблемы истории Великобритании в 1930-х гг. связано с необходимостью исследования развития особенностей фашизма в обществе и в сообществе ветеранов Первой мировой войны. Актуальность исследования заключена в рассмотрении усиления правых настроений части сообщества британских ветеранов войны в 1930-е гг., в то время как наиболее широко фашизм в Великобритании изучен исторической наукой в отношении политических организаций и партий. Выявление связи ветеранов с фашистским движением позволит раскрыть сущность государственной идеологии и противоречия в общественных настроениях.

Материалы и методы. В рамках историко-системного подхода фашистское движение в Великобритании рассматривалось как одна из особенностей развития общественных настроений. Проблема фашизации британского общества заключалась в двойственности политических настроений. С одной стороны, представители британского фашизма были маргиналами, а с другой – выразителями идей фашизма являлись видные деятели крупнейшей ветеранской организации – Британского легиона. С помощью просопографического метода были исследованы общественная и политическая деятельность ветеранов Первой мировой войны.

Результаты исследования. На основе анализа развития Великобритании в 1930-е гг. описана специфика общественных настроений. Ветеранское движение в стране придерживалось различных идеологий. К середине 1930-х гг. среди лидеров ветеранов возникли мнения о возможности соединиться с фашистами. В этот период сами ветераны Первой мировой войны при содействии политиков и аристократии, а также поддержке капиталистических кругов создавали праворадикальные организации, открыто вставшие на националистические, антисемитские, расистские позиции. Возможность перехода ветеранов под влияние фашистских организаций действительно существовала, учитывая многочисленные контакты и совместные мероприятия как внутри самой Великобритании, так и с зарубежными организациями и политиками (в частности, с лидерами Третьего рейха и Италии).

Выводы. Видные деятели ветеранского движения (в частности, Британского легиона) ответственны за развитие фашизма в Великобритании и сделали свой вклад в политику умиротворения агрессора. Их деятельность в процессе развязывания Второй мировой войны была производной от сложившегося социально-экономического строя. Ветераны и их лидеры в 1930-е гг. стали инструментом, а иногда и выразителями интересов конкурирующих групп экономически господствующего класса в Великобритании. Недовольство политикой британских правительств и ростом фашистских настроений отражалось в социальном протесте и критике в прессе.

Ключевые слова: фашизм, ветераны, Британский легион, капитализм, Первая мировая война, Великобритания

Для цитирования: Инкин В.В. Британское общество в отражении прессы: фашистские настроения среди ветеранов Первой мировой войны в 1930-е гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 528-540. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-528-540>

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-528-540>

British Society in the reflection of the press: fascist sentiments among the World War I veterans in the 1930s

Victor V. INKIN 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

vic-ink@yandex.ru

Importance. The topic of the threat of fascist ideas and movements at the present stage is increasingly being brought up in the framework of public and scientific discussions. The coverage of this problem of the history of Great Britain in the 1930s is connected with the need to study the development of the features of fascism in society and in the society of veterans of the World War I. The novelty of the work is to consider the strengthening of the right-wing sentiments of part of the community of British war veterans in the 1930s, while fascism in Great Britain has been studied most widely by historical science in relation to political organizations and parties. Revealing the connection of veterans with the fascist movement will reveal the essence of the state ideology and the contradiction in public sentiment.

Materials and Methods. Within the framework of a historical and systematic approach, the Fascist movement in Great Britain was considered as one of the features of the development of public sentiment. The problem of fascization of British society was the duality of political attitudes. On the one hand, representatives of British fascism were marginals, and on the other, prominent figures of the largest veterans' organization, the British Legion, were the exponents of the ideas of fascism. Using the prosopographic method, the social and political activities of the World War I veterans were investigated.

Results and Discussion. Based on the analysis of the development of Great Britain in the 1930s, the specifics of public sentiment are described. The veteran movement in the country adhered to

various ideologies. By the mid-1930s, opinions arose among veteran leaders about the possibility of uniting with the fascists. During this period, the veterans of the World War I themselves, with the assistance of politicians and the aristocracy, as well as the support of capitalist circles, created right-wing radical organizations that openly adopted nationalist, anti-Semitic, and racist positions. The possibility of veterans coming under the influence of fascist organizations actually existed, given the numerous contacts and joint activities both within the UK itself and with foreign organizations and politicians (in particular, with the leaders of the Third Reich and Italy).

Conclusion. Prominent figures of the veteran movement (in particular, the British Legion) are responsible for the development of fascism in the UK and have contributed to the policy of appeasing the aggressor. Their activities in the process of unleashing the World War II were derived from the prevailing socio-economic system. In the 1930s, veterans and their leaders became instruments and sometimes representatives of the interests of competing groups of the economically dominant class in Great Britain. Dissatisfaction with the policies of the British governments and the rise of fascist sentiment was reflected in social protest and criticism in the press.

Keywords: fascism, veterans, British Legion, capitalism, World War I, Great Britain

For citation: Inkin, V.V. (2024). British Society in the reflection of the press: fascist sentiments among the World War I veterans in the 1930s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 528-540. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-528-540>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Общественные и научные дискуссии по поводу происхождения Второй мировой войны часто сводятся к проблеме ответственности разных государств и политических деятелей. Без сомнений, от воли власть предержащих зависят ключевые решения по конкретным вопросам внутренней и внешней политики.

Не менее важно в этом отношении рассматривать социальные и экономические условия, которые двигали правящий класс в сторону тех или иных государственных решений. Поэтому целесообразно изучить расстановку общественных сил, возникших в стране, чтобы понимать неизбежные тенденции развития.

Фашизм, родившийся в европейских странах в 1920-х – 1930-х гг., часто исследователями обозначается как одна из причин Второй мировой войны. Классическими фашистскими странами в этот период считаются Германия и Италия. Именно агрессивная сущность фашистских государств многими историками выносятся как главная причина войны [1, с. 64]. При этом иногда термин «фашизм» трактуется исключительно с точки зрения агрессивного национализма, и забы-

вается его экономический базис, на котором стояло большинство стран мира.

Необходимо обратить внимание на то, что фашистские движения и организации были распространены и в других странах Европы. Некоторые из них оставались маргинальными, а другие претендовали на государственную власть. Исследование феномена популярности фашизма в обществах межвоенного времени является важной составляющей, так как позволяет основательнее понять глубину кризиса, в котором оказались страны после Первой мировой войны и Великой депрессии.

Британский союз фашистов, возникший на базе ряда правых организаций и действовавший в 1930-е гг., активно искал социальную базу в Великобритании. Наличие исторических источников о контактах лидеров ветеранского движения с британскими фашистами, а также с Третьим рейхом обуславливает необходимость рассмотрения роли Великобритании в происхождении Второй мировой войны. Таким образом, целью исследования является изучение развития фашистских настроений среди ветеранов Первой мировой войны в Великобритании в 1930-е гг.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение деятельности ветеранского движения на примере Британского легиона позволяет нам с разных сторон взглянуть на общество Великобритании 1930-х гг. Обширная источниковая база, которая представлена электронными документами на сайте Британского архива газет (<https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/>), раскрывает интересные детали общественной жизни. Поиск представителей британского фашизма и ветеранов осуществлялся через систему сайта, что позволило выявить сотни материалов по ключевым словам. Однако такой огромный массив источников не всегда соответствовал теме исследования. Путем изучения содержания материалов периодической печати за 1930-е гг. из доступного массива был отобран материал о ветеранском движении, деятельности фашистских организаций, а также общественной реакции на различные события. При отборе внимание привлекало множественное упоминание резонансного для британского общества события. Это позволяет сравнить содержание источников и при необходимости их дополнить. При обобщении выводов исследования опорой были именно такие источники, данные которых подтверждались неоднократно. Наиболее полный разбор источников и приведение дополнительного количества станет задачей для диссертационной работы.

Как было сказано выше, массив источников настолько огромен, что для исследователей данного периода или исторической проблемы может представлять интерес с точки зрения изучения различных сторон общественной жизни Великобритании. Это связано со спецификой материалов прессы как исторического источника, зачастую страдающего предвзятостью и субъективизмом, но при этом являющегося маркером общественных настроений и тенденций.

Фактические данные о каком-либо событии можно подтвердить в источниках иного происхождения. А наличие таких массовых источников при научной внутренней и внеш-

ней критике содержания материала британских газет дает исследователям рассмотреть исторический период не только со стороны источников официального происхождения. Поэтому некоторые приведенные на страницах прессы общественные дискуссии, противоречия позволяют историку расширить представления о проблемах Великобритании 1930-х гг., что может составлять научную новизну.

Задачи исследования заключаются в следующем:

- 1) выявление общественного обсуждения темы фашизма;
- 2) поиск личностей, связанных с фашистскими организациями;
- 3) определить, являлся ли представитель британского фашизма ветераном Первой мировой войны, через обращение к историографии;
- 4) рассмотреть общественно-политическую роль ветерана, связанного с фашистским движением;
- 5) понять тенденции общественного развития в условиях развития фашизма в ветеранском движении.

Просопографический метод позволил выявить ряд британских офицеров и политических деятелей, среди которых были ветераны Первой мировой войны и лица, симпатизирующие фашизму и непосредственно Британскому союзу фашистов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цена Первой мировой войны, уплаченная правящим классом Великобритании за сохранение господствующего положения империи и социально-экономического строя, не исчислялась только людскими потерями (погибшие Британской империи исчисляются от 899481 до 907371 [2, с. 626]). Она выражалась в невиданной ранее радикализации населения.

Во-первых, это отразилось в начале освободительной борьбы народов в колониях, которые все больше ощутили на себе роль «человеческого ресурса», «пушечного мяса»,

которые очередной раз за историю британского колониализма были использованы уже в Первой мировой войне [3, с. 304].

Во-вторых, Первая мировая война обострила существующие проблемы в государстве, что породило общественный запрос на революционные изменения существующего строя. Это привело часть британского общества к коммунистическим (социалистическим) идеям.

В-третьих, опасность революции породила реакцию капиталистических кругов, что привело к идеям установления фашизма. Немалое влияние на развитие правого радикализма оказала и Первая мировая война, которая посеяла между воюющими народами ненависть и агрессивный национализм. Применительно к Великобритании в рядах фашистов стал формироваться лозунг «Британия превыше всего» [4, с. 290]. Эти общественные настроения разные силы пытались использовать в своих интересах.

Первый фактор – антиколониальное движение и процессы распада Британской империи достаточно подробно изучены отечественной историографией [5, с. 110]. Определяющее значение придавалось советскими историками революционному движению в Англии, которое развивалось под влиянием Великой Октябрьской социалистической революции, – это касается второго фактора. На современном этапе исторической науки идет активное обращение к социокультурным особенностям развития прошлого. В этом отношении исследованию третьего фактора будет уделено особое внимание.

Ветеранские организации в Великобритании стали появляться по горячим следам Первой мировой войны, а фашистское движение стало активно развиваться в стране в 1920-е гг., во многом ориентируясь на режимы Третьего рейха и Италии.

Ветераны создавали объединения, союзы и иные формы организации, отчасти, чтобы вместе преодолеть кошмарный опыт, с другой стороны, увековечить людей, жизни которых унесла Первая мировая война. Еще в годы войны распространилось мнение, что

это будет «последняя война», «война, которая покончит с войнами». Поэтому такое настроение сохранилось и в межвоенный период, когда ветераны и их родственники надеялись, что жизни товарищей, близких были отданы не зря, а во имя будущего мира.

Однако при рассмотрении фашизма как причины возникновения Второй мировой войны возникает проблема ответственности британских ветеранов, которые имели контакты с представителями правой радикальной идеологии в самой Англии и государственными деятелями Третьего рейха и Италии.

Далее мы укажем ряд ветеранов и видных деятелей Британского легиона, которые не только сотрудничали с фашистскими организациями, такими как Британский союз фашистов, но и создавали отдельные фашистские организации в Великобритании в 1930-е гг. Но прежде сделаем замечание, что рассмотрение данного аспекта в деятельности ветеранов несколько не умаляет положительной роли ветеранских организаций в социокультурной сфере, о которой было сказано выше. Различные организации ветеранов для людей, получивших всемерные психологические травмы от пережитого на войне, позволяли чувствовать некоторую общность и бороться с несправедливостью, порожденной государством [6, с. 162].

Изучение праворадикальных устремлений ветеранов отражает тенденцию развития британского общества и государства, что при историко-сравнительном подходе позволяет выявить общие закономерности в странах Европы в межвоенный период. С точки зрения исторической памяти это дает возможность расставить по местам тех личностей, которые пытались уберечь мир от новой кровопролитной войны на уничтожение, и тех, кто был ее поджигателем.

Исследуя детали биографий ветеранов Первой мировой войны, мы находим разные формы деятельности в 1930-е гг.: антивоенные или патриотические акции; художественное творчество; издательская деятельность; контакты с политическими фигурами; налаживание взаимосвязей с иностранными

ветеранскими организациями; участие в памятных мероприятиях; продолжение военной службы; пропаганда собственных воззрений; благотворительность; социальная работа. Важно рассмотреть, на каком базисе эта деятельность развивалась, и какие цели преследовала. Для этого изложим исследованный материал в проблемном ключе.

Антисемитские настроения, более знакомые по истории нацистской Германии, распространялись среди ветеранов. Например, Генри Гамильтон Бимиш (служивший во время войны в пехотном полку в Южной Африке) был убежден в существовании всемирного еврейского заговора¹. В лондонской газете по этому поводу дополнительно приводится публикация о фашистском митинге в Кентиш-Тауне. С начала 1930-х гг. Г.Г. Бимиш выступал с оппозиционной позицией по отношению к политике британского правительства лейбористов, критикуя его за нерешительность². Он стал основателем националистической организации «Британцы», при этом ранее являлся парламентским представителем Национальной федерации уволенных моряков и солдат (NFDDs). В 1930-е гг. «Британцы» занимались издательской деятельностью, пропагандируя антииммиграционную политику и антисемитизм [7, р. 96]. Впоследствии организация выполняла роль издательского органа для Британского союза фашистов (BUF). Г.Г. Бимиш продолжал оставаться формальным президентом «Британцев».

Аналогичных взглядов придерживался Арнольд Спенсер Лиз (закончивший военный путь ветеринарным офицером на Западном фронте), основавший в 1929 г. Имперскую фашистскую лигу (IFL), которая в 1930-е гг. конкурировала с BUF за первенство среди британского фашистского движения

[8, р. 99]. За агрессивную пропаганду антисемитизма А.С. Лиз был осужден на тюремное заключение³, что не воспрепятствовало его фашистским воззрениям. На этих двух примерах отражено, как видные правые идеологи пытались распространять в обществе фальсификации о «неполноценности» евреев, укрепляя британский национализм. Адресатом данных идей могли быть ветеранские сообщества, так как в первую очередь участники Первой мировой войны старались воздействовать на более близкую к ним социальную группу.

Некоторые ветераны войны участвовали в деятельности нескольких фашистских организаций. Так, генерал-майор Джон Фредерик Чарльз Фуллер был и членом BUF, и группы Северная лига (NL) [9, р. 80]. Его приход к правому радикализму исследователями объясняется как недовольство правительством, которое не желало проводить современное реформирование армии. Поэтому запрос на сильную власть действительно имел место в условиях формирования тоталитарности времен Первой мировой войны. Это могло привлекать ветеранов, действующих офицеров британской армии, живших идеями имперского могущества Великобритании [10, р. 276]. Также в 1930-е гг. его воззрения приводили к заявлениям о необходимости союзных отношений с фашистской Италией для закрепления контроля над Средиземным морем⁴.

Этот пример можно рассматривать как иллюстрацию наследия шовинизма, характерного для пропаганды времен Первой мировой войны, настоящей задачей которой являлось усиление империализма. Как британский офицер Филлер сохранил эти воззрения до 1930-х гг., в том время как в публичной сфере уже давно преддрекали новую

¹ St. Pancras Gazette, London, England, 13 November 1931. P. 8. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0004623/19311113/091/0008> (accessed: 21.12.2023).

² Hampstead News, London, England, 21 May 1931. P. 4. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0004647/19310521/054/0004> (accessed: 21.12.2023).

³ Daily Herald, London, England, 15 August 1936. P. 7. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000681/19360815/103/0007> (accessed: 21.12.2023).

⁴ Weekly Dispatch (London), London, England, 25 April 1937. P. 4. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003359/19370425/072/0004> (accessed: 21.12.2023).

мировую войну. Общественные недовольства этой темой часто фиксировались в столичной прессе⁵.

Роберт Гордон-Каннинг (капитан, награжденный Военным крестом за выдающуюся доблесть и преданность в июне 1917 г.) имел контакт с Освальдом Мосли (лидером BUF). В 1930-е гг. он выполнял роль директора по внешней политике в BUF, а в 1939 г. стал членом Правого клуба, в котором также придерживались идеологии антисемитизма и фашизма. Эту организацию создал другой ветеран военных действий во Франции капитан Арчибалд Генри Маул Рамзи. Его консервативные взгляды были радикализированы под влиянием Гражданской войны в Испании. Антисоветские речи А.Г.М. Рамзи призывали к вражде с СССР после авианалета советских бомбардировщиков, сражавшихся на стороне республиканцев против фашистов [8, р. 353], на германский линкор "Deutschland"⁶. В 1930-х гг. А.Г.М. Рамзи являлся известной фигурой в политической жизни, что отмечалось прессой⁷.

Антисоветские настроения британских элит стоит обозначить как важную составляющую идеологической обстановки. Здесь мы подходим к вопросу о том, что было в базисе британской идеологии 1930-х гг. Антисоветизм, равно как и антикоммунизм, предполагал борьбу с новым революционным строем, который продвигал СССР. Соответственно, задачей правящего класса являлась борьба с тем, что угрожало капитализму. В этом отношении фашизм, исходя из классического определения, был продолжением капитализма, сбросившего все демократические маски. Поэтому экономический

фундамент фашистских режимов и Великобритании был одинаковым, в отличие от Советского Союза, являвшегося в базисе социалистическим государством. Основной угрозой для британской элиты был СССР, а не фашистская Германия, которая во многом и ориентировалась на Британскую империю, проводившую политику с присущей ей сегрегацией и эксплуатацией колониальных народов, что, кстати, в очередной раз показала Первая мировая война [11, с. 215].

Заметим, что современные исследования, обращаясь к сущности Британской империи, показывают сходства колониальной политики Великобритании и оккупационного режима Третьего рейха. Ранее на данный аспект обратили внимание советские историки А.А. Галкин и П.Ю. Рахшмир, проследившие эволюцию развития идеологии британского правящего класса. Они отмечали, что существовала тенденция курса на умиротворение революционного движения путем половинчатых социальных реформ и активизации внешнеполитической экспансии, чтобы обеспечить средства для этих самых реформ [12, с. 56]. Так, предполагалось отвести рабочих от революционного пути. Ровно такую же политику проводили фашистские страны, стремящиеся улучшить положение для одной («своей») нации за счет ограбления и порабощения других. Это сходство рассмотрел историк М. Саркисянц. Обращаясь к истории последней трети XIX века, он пришел к выводу, что британские политики стали источником идеологии фашистской Германии [11, с. 216]. Российский историк Е.Н. Яковлев, изучая особенности политики геноцида советского населения в годы Великой Отечественной войны, также находит источники фашистских методов в идеологии и действиях британских элит [13, с. 131-132].

Исходя из этого, становятся более понятны контакты военных и политических элит с фашистами. Для британского правящего класса идеология превосходства над остальными народами не была чем-то новым. Наоборот, она была ими изобретена и поставлена на вооружение еще в XIX веке. Со-

⁵ Daily News (London), London, England, 23 May 1934. P. 2. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003214/19340523/022/0002> (accessed: 21.12.2023).

⁶ Редер Э. Гросс-адмирал. Воспоминания командующего ВМФ Третьего рейха. 1935–1943 гг. М.: Центрполиграф, 2004. С. 275-276.

⁷ Dundee Courier, Angus, Scotland, 16 January 1930. P. 6. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000564/19300116/101/0006> (accessed: 21.12.2023).

ответственно, господствующие идеологические настроения стали распространяться в обществе и затем усилились последствиями Первой мировой войны, которая все больше гуманизировала население и порождала национальную ненависть и обиды. Одновременно фашистские идеи распространились среди деятелей культуры, которые свою деятельность транслировали в общество [14, с. 647-648]. Тему фашизации некоторых слоев британского общества затрагивает историк С. Вудбридж, обращаясь к примерам Арнольда Лиза, Освальда Мосли и др. [15, с. 155].

Приведем пример открытых симпатий к режиму А. Гитлера у бывшего командующего Средиземноморскими экспедиционными силами Яна Гамильтона. После войны он стал президентом шотландского отделения Британского легиона. Я. Гамильтон активно участвовал в различных мероприятиях, связанных с ветеранским движением: проводил смотры, митинги, возглавлял памятные акции, выступал с речами⁸, приглашался для съемок документального фильма о войне («Забытые люди: какой была война», 1934). Одновременно он имел контакты с высшим руководством Третьего рейха. В октябре 1938 г. за его авторством вышла статья «Я знаю Гитлера»⁹. Такое красноречивое название появилось после визита в Берхтесгаден в августе 1938 г., когда Ян Гамильтон посетил фюрера, будучи приглашенным в так называемый «чайный дом» А. Гитлера – Кельштайнхаус¹⁰. Любопытным является и тот факт, что данный визит происходил на фоне Судетского кризиса. Окончательное разрешение конфликта произошло с подпи-

санием Мюнхенского соглашения 30 сентября 1938 г., а 22 августа Я. Гамильтон выступил с заявлением о мнении А. Гитлера: «Германия решительно выступает за мир и, как и наши пацифисты, готова бороться за него!»¹¹. В ретроспективном взгляде из XXI века, с учетом знаний о событиях 1920-х – 1930-х гг., сравнение гитлеровской Германии с пацифистами выглядит более чем кощунственно. 27 сентября британское правительство уже предлагало помощь Британского легиона в рамках посредничества Чехословакии¹².

Так, мы рассмотрели, как видный деятель ветеранского движения использовался правительством для налаживания дипломатических каналов с фашистскими лидерами Германии, последствием которого стало развитие политики умиротворения агрессора. С учетом фактов и взаимосвязанных обстоятельств вокруг событий Мюнхенского кризиса некорректно оценить действия Я. Гамильтона как инициативу частного визита. Вернее будет утверждать, что часть лидеров ветеранского движения (и, в частности, Британского легиона) встала на поддержку фашистов.

Тем не менее, необходимо зафиксировать наличие раскола в Британском легионе по поводу сотрудничества с фашистским движением. Подобные идеи и предложения высказывались открыто еще в 1933 г. В сентябре–октябре 1933 г. в отделениях Корнуолла, Девона и Сомерсета среди ветеранов произошел конфликт. На повестку дня был вынесен вопрос от адмирала Мартина о возможности «работать с фашистами рука об руку»¹³. В поддержку предложения выступил ветеран Австралийского горного корпуса Перси Бартон, который в своей речи заявил о

⁸ Somerset Standard Somerset, England Friday 10. June 1932. P. 8. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0002679/19320610/116/0008> (accessed: 21.12.2023).

⁹ The Scotsman, Midlothian, Scotland, Tuesday 18. October 1938. P. 16. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000540/19381018/150/0016> (accessed: 21.12.2023).

¹⁰ Liverpool Daily Post, Lancashire, England, Saturday 06. August 1938. P. 7. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000650/19380806/007/0007> (accessed: 04.01.2024).

¹¹ West Briton and Cornwall Advertiser, Cornwall, England, Monday 22. August 1938. P. 4. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000349/19380822/004/0004> (accessed: 04.01.2024).

¹² Письмо правительства Великобритании правительству ЧСР. 27 сентября 1938 г. // Das Abkommen von Munchen 1938. Praha, 1968. S. 262-263.

¹³ Shepton Mallet Journal, Somerset, England, Friday 29. September 1933. P. 6. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0001625/19330929/096/0006> (accessed: 04.01.2024).

том, что в Легионе политические ориентации не важны, «у нас есть и хорошие тори, и хорошие либералы, и хорошие социалисты»¹⁴. Данные инициативы были подвергнуты критике на конференции южнодевонских отделений. В ходе обсуждений в начале октября отделения в Корнуолле решили отложить этот вопрос до ежегодной конференции Британского легиона, так как региональные организации не имели права оглашать официальную позицию¹⁵. Там не менее от корнуолльского отделения последовало предложение о возможности организовать собрание в городе Бодмин для принятия резолюции, осуждающей пропаганду фашизма адмиралом Мартином¹⁶. В январе 1934 г. Мартин, вероятно, с целью избежать дальнейшей дискредитации своего имени, подал в отставку¹⁷.

В последующие годы, как мы показали, интерес ветеранов «Великой войны» к фашистскому движению возрос. Это отразилось и на изменениях в Британском легионе. Лидеры и видные ветераны пошли на контакты с фашистами за спиной у тех, кто сражался за конец всех войн.

Упомянутые антисоветские настроения среди британских элит, политических деятелей и лидеров ветеранского движения заслуживают отдельного исследования. Освальд Мосли, также являвшийся ветераном Первой мировой войны и основавший крупнейшую фашистскую организацию, главным врагом видел Советский Союз. СССР, являвшийся



Рис. 1. Освальд Мосли (слева) среди митингующих; плакат «Остановить Россию сейчас», 1935 г.

Fig. 1. Oswald Mosley (left) among the protesters; “Stop Russia Now” poster, 1935

оплотом социалистического движения, был нацелен покончить с мировыми войнами и капитализмом, который их порождает. Основатели фашизма О. Мосли, А. Гитлера, Б. Муссолини и им подобные, опиравшиеся на капиталистический базис, все больше подталкивали народы к новой бойне, показывая Россию, СССР, коммунистов как зачинщиков войны [8, р. 78, 353]. С середины 1930-х гг. британские фашисты стали активно искать социальную базу, одним из источников которой могли стать ветераны. В некотором отношении здесь фашисты имели успех, но неполный. Однако уже в 1935 г. на митингах можно было видеть лозунг с призывами «остановить Россию» (рис. 1). Таким образом, британские фашисты пытались мобилизовать общественные настроения на вражду с СССР. Трагический опыт Первой

¹⁴ Exeter and Plymouth Gazette, Devon, England, Friday 29. September 1933. P. 8. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000512/19330929/061/0008> (accessed: 04.01.2024).

¹⁵ Cornish Guardian, Cornwall, England, Thursday 12. October 1933. P. 8. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0002820/19331012/218/0008> (accessed: 04.01.2024).

¹⁶ Newquay Express and Cornwall County Chronicle, Cornwall, England, Thursday 12. October 1933. P. 8. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0004246/19331012/008/0008> (accessed: 04.01.2024).

¹⁷ Western Morning News, Devon, England, Wednesday 17. January 1934. P. 5. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0000329/19340117/038/0005> (accessed: 04.01.2024).

мировой войны для истории межвоенного времени современниками не был усвоен.

Идеологический раскол в ветеранском движении произошел, с точки зрения анализа, в британском обществе. Наличие расхождений между видными политическими и военными деятелями отражает противостояние социальных групп населения, интересы которых эти конкретные личности выражали.

Сторонники фашизма выражали интересы некоторой части британской аристократии. Например, король Эдуард VIII, по мнению историков Ю.В. Емельянова, К.А. Залесского, имел профашистские взгляды, при содействии которого было заключено англо-германское морское соглашение, произошел захват Рейнской области при попустительстве британского правительства. Даже после отречения Эдуард имел визиты в Германию, встречаясь с А. Гитлером и другими лидерами Третьего рейха. Список личностей достаточно обширен. Их деятельности также следует посвятить отдельное исследование. Назовем некоторых из них: Артур Чарльз Уэлсли Веллингтон и Лорд Маунт Темпл – организаторы Англо-германского братства; Леопольд Каннинг, Томас Пилчер, Реджинальд Таппер – соучредители «Британских фашистов».

Наличие покровителей со стороны элиты и государственных служб давало фашистам больше свободы действий. Например, во время известной стычки антифашистов с митингующими членами Британского союза фашистов полицейские были на стороне вторых. Отметим также, что в военизированной организации БСФ, называвшейся Фашистские силы обороны (FDF), руководящие должности занимали Эрик Пирси (инспектор Специальной полиции) и Ян Дандас (бывший офицер королевских ВМФ) [16, p. 133].

ВЫВОДЫ

Таким образом, конкурирующие группы капиталистов Великобритании развернули политическую борьбу, пытаясь сохранить свое господство, используя ветеранов, сило-

вые структуры, привлекая широкие массы населения как ресурс в этой борьбе. Одни делали ставку на фашизм, чтобы сбросить маски демократизма, парламентаризма и окончательно «завернуть гайки» рабочему и революционному движению. Другие не хотели допустить к власти конкурентов и ставили на традиционный баланс сил, изредка допуская социал-демократов и лейбористов к государственному управлению, чтобы сохранить некоторую видимость демократических устоев в Великобритании.

Но и те, и другие были противниками мира для масс трудящихся и готовили новую войну. Отдельным вопросом было, в какой конфигурации она произойдет, и с какими силами вступит в нее Великобритания. И вновь она, как и Первая мировая война, должна была служить инструментом отвлечения населения от надвигающегося капиталистического кризиса. Для этого разжигалась антисоветская пропаганда, разворачивалась пропаганда национализма, чтобы ослабить рабочее движение в борьбе против капитализма.

Данные противоречия отразились в британской прессе, где фашистские деятели, поджигатели войны, сторонники милитаризма подвергались критике, что фиксировало общественное недовольство такими тенденциями. В рамках исследования мы выявили видных личностей, участвовавших в ветеранском движении и состоявших в фашистских организациях (а иногда их и возглавляли). Эти деятели усвоили уроки Первой мировой войны по-своему: конфликт усилил их правые политические взгляды, толкнул в сторону еще большей ненависти к эксплуатируемым классам, а также убедил, что война является способом разрешения многих внешних проблем государства и средством подавления социального недовольства. На этой волне трагедия «Великой войны» только возрастает, потому что принесла жестокую участь не только непосредственным участникам боевых действий, которые получили психические или физические увечья, или лишившись жизни, но и потомкам. В этом отношении тенденции войны радикали-

зировали общество, что вместе с империалистической конкуренцией в межвоенный период привело ко Второй мировой войне.

Поскольку в этой радикализации участвовали видные британские политические деятели, занявшие свою нишу в ветеранском движении, имеет смысл говорить о прямой ответственности Великобритании в развязывании новой мировой войны. Государство в большей степени выражало интересы капиталистических кругов, нежели миллионов трудящихся масс, ставших вновь ресурсом борьбе идеологий и крупного бизнеса за привлечение больших прибылей. Правые организации (фашисты, националисты, антисемиты, шовинисты) среди британских ветеранов выполнили функцию по преодолению

революционной ситуации, которая могла развиться и положить конец втягиванию населения Великобритании в империалистическую войну. Несмотря на то, что правые не установили диктатуру по примеру Италии, Германии, Венгрии, Польши или Румынии, их влияние в политических кругах имелось, так как некоторые деятели сохраняли за собой государственные должности.

Проблема фашизации общества Великобритании и роли в этом процессе представителей ветеранского движения требует дополнительного изучения. Наличие источников по этой теме в достаточной степени позволит расширить исследование в дальнейшем времени.

Список источников

1. Реутов Г.Н. Правда и вымысел о Второй мировой войне: Английская буржуазная историография о происхождении войны, внешней политике Англии и международных отношениях 1939–1945 гг. М.: Междунар. отношения, 1970. 304 с.
2. Степанов А.И. Цена войны: жертвы и потери // Мировые войны XX века: в 4 кн. М.: Наука, 2005. Кн. 1. 686 с.
3. Прокопов А.Ю. Британская империя: общество и вызовы войны // Мировые войны XX века: в 4 кн. Ин-т всеобщ. истории РАН. Кн. 1: Первая мировая война: ист. очерк / отв. ред. Г.Д. Шкундин. М.: Наука, 2005. 686 с.
4. Прокопов А.Ю. Влияние Первой мировой войны на формирование правого радикализма в Великобритании // Первая мировая война: пролог XX века. М.: Наука, 1998. С. 290–303.
5. Сагымбаев А.В. Стратегия колониального развития в контексте финансово-экономической политики Великобритании в межвоенный период // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Исторические науки и археология. 2017. № 4 (44). С. 108–114. <https://elibrary.ru/zwncox>
6. Снугирев С.А. Сообщества ветеранов Первой мировой войны в Великобритании: проблемы институционализации // Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Stadia Historica Jenium. 2020. № 1 (16). С. 153–163. <https://elibrary.ru/wsrrfg>
7. Toczek N. Haters, Baiters and Would-be Dictators: Anti-Semitism and the UK Far Right. Abingdon: Routledge, 2016. 304 p.
8. Griffiths R. Fellow travellers of the right: Brit. enthusiasts for Nazi Germany, 1933–9. Oxford: Oxford Univ. Press, 1983. 406 p.
9. Thurlow R. Fascism in Britain: A history, 1918–1985. Oxford; New York: Blackwell, 1987. 317 p.
10. Liburd L.J. Beyond the pale: whiteness, masculinity and Empire in the British Union of Fascists, 1932–1940 // Fascism. 2018. № 7 (2). P. 275–296. <https://doi.org/10.1163/22116257-00702006>
11. Саркисянц М. Английские корни немецкого фашизма: от британской к австро-баварской «расе господ». СПб.: Академ. проект, 2003. 400 с.
12. Галкин А.А., Рахимир П.Ю. Консерватизм в прошлом и настоящем. М.: Наука, 1987. 192 с.
13. Яковлев Е.Н. Война на уничтожение. Третий рейх и геноцид советского народа. СПб.: Питер, 2022. 480 с.

14. Первая мировая война и судьбы европейской цивилизации / под ред. Л.С. Белоусова, А.С. Маныкина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. 816 с.
15. Вудбридж С. Расовый фашизм в Британии / пер. с англ. А.С. Огановой // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика 2015. № 3 (26). С. 152-165. <https://elibrary.ru/yyzqvt>
16. Martin P. Hurrah For The Blackshirts!: Fascists and Fascism in Britain Between the Wars. L.: Pimlico, 2006. 387 p.

References

1. Reutov G.N. (1970). *Pravda i vymysel o Vtoroi mirovoi voine: Angliiskaya burzhuaiznaya istoriografiya o proiskhozhdenii voyny, vneshnei politike Anglii i mezhdunarodnykh otnosheniyakh 1939–1945 gg.* [Truth and Fiction about the World War II: English Bourgeois Historiography on the Origins of the War, English Foreign Policy and International Relations 1939–1945]. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya Publ., 304 p. (In Russ.)
2. Stepanov A.I. (2005). Tsena voyny: zhertvy i poteri [The price of war: casualties and losses]. *Mirovye voyny XX veka: v 4 kn.* [World Wars of the Twentieth Century: in 4 Books]. Moscow, Nauka Publ., book 1, 686 p. (In Russ.)
3. Prokopov A.Yu. (2005). Britanskaya imperiya: obshchestvo i vyzovy voyny [The British Empire: society and the challenges of war]. *Mirovye voyny XX veka: v 4 kn.* [World Wars of the Twentieth Century: in 4 Books]. Moscow, Nauka Publ., book 1, 686 p. (In Russ.)
4. Prokopov A.Yu. (1998). Vliyanie Pervoi mirovoi voyny na formirovanie pravogo radikalizma v Velikobritanii [The influence of the World War I on the formation of right-wing radicalism in Great Britain]. *Pervaya mirovaya voina: prolog XX veka* [The World War I: Prologue to the 20th Century]. Moscow, Nauka Publ., pp. 290-303. (In Russ.)
5. Sagimbaev A.V. (2017). Strategiya kolonial'nogo razvitiya v kontekste finansovo-ekonomicheskoi politiki Velikobritanii v mezhuvoennyi period [Colonial development strategy in the context of the financial and economic policy of Great Britain in the interwar period]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoricheskie nauki i arkhologiiya* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. Historical Sciences and Archeology], no. 4 (44), pp. 108-114. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zwncox>
6. Snigirev S.A. (2020). World War I veteran communities in the UK: problems of institutionalization. *Vestnik nauchnoi assotsiatsii studentov i aspirantov istoricheskogo fakul'teta Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Stadia Historica Jenium* [Bulletin of the Scientific Association of Students and Graduate Students of the Faculty of History of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series: Stadia Historica Jenium], no. 1 (16), pp. 153-163. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wsrfrg>
7. Toczek N. (2016). *Haters, Baiters and Would-be Dictators: Anti-Semitism and the UK Far Right*. Abingdon, Routledge Publ., 304 p.
8. Griffiths R. (1983). *Fellow Travellers of the Right: British Enthusiasts for Nazi Germany, 1933-9*. Oxford, Oxford University Press, 406 p.
9. Thurlow R. (1987). *Fascism in Britain: A history, 1918–1985*. Oxford, New York, Blackwell Publ., 317 p.
10. Liburd L.J. (2018). Beyond the pale: whiteness, masculinity and Empire in the British Union of Fascists, 1932–1940. *Fascism*, no. 7 (2), pp. 275-296. <https://doi.org/10.1163/22116257-00702006>
11. Sarkisyants M. (2003). *Angliiskie korni nemetskogo fashizma: ot britanskoi k avstro-bavarskoi «rase gos-pod»* [English Roots of German fascism: From the British to the Austro-Bavarian Master Race]. St. Petersburg, Akademicheskii proekt Publ., 400 p. (In Russ.)
12. Galkin A.A., Rakhshmir P.Yu. (1987). *Konservativizm v proshlom i nastoyashchem* [Conservatism Past and Present]. Moscow, Nauka Publ., 192 p. (In Russ.)
13. Yakovlev E.N. (2022). *Voina na unichtozhenie. Tretii reikh i genotsid sovetskogo naroda* [War of Destruction. The Third Reich and the Genocide of the Soviet People]. St. Petersburg, Piter Publ., 480 p. (In Russ.)
14. Belousova L.S., Manykina A.S. (ed.). (2014). *Pervaya mirovaya voina i sud'by evropeiskoi tsivilizatsii* [The World War I and the Fate of European Civilization]. Moscow, Moscow University Publ., 816 p. (In Russ.)

15. Vudbridzh S. (2015). Racial fascism in Britain. *Bereginya*. 777. *Sova: Obshchestvo. Politika. Ekonomika*, no. 3 (26), pp. 152-165. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yyzqvt>
16. Martin P. (2006). *Hurrah For The Blackshirts!: Fascists and Fascism in Britain Between the Wars*. London, Pimlico Publ., 387 p.

Информация об авторе

Инкин Виктор Владимирович, аспирант, кафедре истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0001-6840-9158>
vic-ink@yandex.ru

Поступила в редакцию 01.02.2024
Получена после доработки 28.03.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the author

Victor V. Inkin, Post-Graduate Student, History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0001-6840-9158>
vic-ink@yandex.ru

Received 01.02.2024
Revised 28.03.2024
Accepted 17.04.2024

Научная статья
УДК 93/94+327

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-541-552>



Внешние связи Баварии

Кристина Владимировна МИНКОВА *, Артем Андреевич САВОСТЬЯНОВ

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9

*Адрес для переписки: kristina_minkova@mail.ru

Актуальность. Рассмотрены современное состояние внешних связей Баварии и их основные проблемы, предложены способы их решения. Отдельный акцент сделан на роли Баварии в решении общефедеральных задач ФРГ в сфере внешней политики, для этого используется концепция ауксiliarной парадипломатии Ю.Г. Акимова. Актуальность исследования продиктована отсутствием в научном поле работы, представляющей релевантный и современный анализ состояния внешней политики Баварии. Цель исследования – актуализация изучения внешних связей Баварии в настоящее время. Подчеркнут высокий уровень институционального развития, комплексность и взаимосвязанность реализуемых программ на уровне данной федеральной земли.

Материалы и методы. Главными материалами послужили официальные сайты министерств Баварии и представительств Земли за рубежом, а также доклады комиссий ЕС по межрегиональному сотрудничеству. Для решения поставленных задач использовался институциональный метод в контексте рассмотрения основных акторов внешней политики Баварии и их функций, а также метод “case-study” для анализа сотрудничества между Баварией и Чехией.

Результаты исследования. На примере Стратегии развития отношений между Баварией и Чехией от 2019 г. продемонстрирована многофакторность внешних связей Баварии, а также продуманный институциональный дизайн сотрудничества.

Выводы. Баварская модель может быть успешно имплементирована в других регионах (в том числе и российских), стремящихся к большей глобальной кооперации. Эта модель противопоставляется традиционной модели развития внешних связей субнациональных акторов, ориентированной в основном на торговлю; подчеркиваются ее преимущества.

Ключевые слова: Альпийский регион, Бавария, международные связи, парадипломатия, теория ауксiliarной парадипломатии, торговля, Чехия

Для цитирования: Минкова К.В., Савостьянов А.А. Внешние связи Баварии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 541-552.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-541-552>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-541-552>

Bavaria's external relations

Kristina V. MINKOVA *, Artem A. SAVOSTYANOV

Saint Petersburg University
7-9 Universitetskaya Emb., St Petersburg, 199034, Russian Federation

*Corresponding author: kristina_minkova@mail.ru

Importance. The current state of Bavaria's foreign relations and their main problems are considered, and ways to solve them are proposed. A special emphasis is placed on the role of Bavaria in solving the federal tasks of Germany in the field of foreign policy, for this purpose the concept of auxiliary paradiplomacy by Y.G. Akimov is used. The relevance of the study is dictated by the lack of work in the scientific field representing a relevant and modern analysis of the state of Bavaria's foreign policy. The purpose of the research is to update the study of Bavaria's foreign relations at the present time. The high level of institutional development, the complexity and interconnectedness of the implemented programs at the level of this federal state are emphasized.

Materials and Methods. The main materials are the official Ministries websites of Bavaria and representatives of the Land abroad, as well as reports of the EU commissions on interregional cooperation. To solve the tasks set, the institutional method is used in the context of considering the main actors of Bavaria's foreign policy and their functions, as well as the "case-study" method for analyzing cooperation between Bavaria and the Czech Republic.

Results and Discussion. Using the example of the Strategy for the Development of Relations between Bavaria and the Czech Republic from 2019, the multifactorial nature of Bavaria's external relations, as well as a well-thought-out institutional design of cooperation, are demonstrated.

Conclusion. The Bavarian model can be successfully implemented in other regions (including Russia) seeking greater global cooperation. This model is contrasted with the traditional model of development of external relations of subnational actors, focused mainly on trade; its advantages are emphasized

Keywords: Alpine region, Bavaria, international relations, paradiplomacy, auxiliary paradiplomacy, trade, Czech Republic

For citation: Minkova, K.V., & Savostyanov, A.A. (2024). Bavaria's external relations. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 541-552. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-541-552>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Зародившаяся во время Второй мировой войны внешнеполитическая активность субнациональных акторов международных отношений прошла длинный путь своего развития. Из побратимских связей пострадавших от войны городов парадипломатия развилась в самостоятельное явление, которое играет заметную роль в современном мире. Сам же термин появился в 90-е гг. XX века благодаря И. Духачеку. В те же годы ввиду

окончания «холодной войны» роль парадипломатии заметно выросла [1, с. 67]. В настоящее время одним из наиболее активных акторов в межрегиональном и межграничном взаимодействии являются немецкие земли. Изучению их межрегиональных связей посвящено большое количество работ, однако, в силу нестабильности текущей конфигурации международной системы связи субъектов с другими акторами мировой политики переживают постоянную трансформацию и, как результат, нуждаются в постоянном изучении

и анализе. Так, например, отдельные положения статьи К.В. Богданова и И.А. Кузьмина, рассматривающих сотрудничество Баварии с Россией [2, с. 477], в силу текущих межгосударственных отношений утратили свою актуальность. Ряд положений важной работы П. Фишера «Региональные отношения Баварии» (*Die regionalen Beziehungen Bayerns*) также устарел [3]. В частности, исследователь не уделил внимания внеевропейским контактам Баварии, считая их несущественными по сравнению с процессами внутри Европейского союза (ЕС) и Европейской экономической зоны (ЕЭЗ).

Для достижения цели исследования, а именно, актуализации изучения внешних связей Баварии, видится необходимым, во-первых, проанализировать основные направления внешних сношений, указать на роль министерств и других административных и законодательных органов в них, а во-вторых, продемонстрировать реализацию этих направлений на примере отношений между Баварией и Чехией.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В основу анализа современного положения внешних связей Баварии в качестве теоретической рамки мы положили концепцию ауксилиарной дипломатии Ю.Г. Акимова, изложенную в его статье «Ауксилиарная парадипломатия: использование внешних связей субнациональных единиц для решения национальных внешнеполитических задач (прошлое и настоящее)» [1]. Эта концепция, утверждающая, что федеральные центры используют свои субнациональные единицы для реализации внешнеполитических целей государства, способствует лучшему пониманию особенностей внешней политики Баварии [4, с. 39].

Фактической основой для исследования послужили сайты министерств, агентств и специальных программ, внешних представительств Баварии за рубежом, статистика с информационных ресурсов Министерства статистики Баварии и международных ин-

ститутов, главным образом ЕС, нормативные документы (Конституция ФРГ и Линдауское соглашение, Стратегия межрегионального развития между Баварией и Чехией), отчеты как органов региональной власти, так и ЕС.

Для достижения цели и задач был использован институциональный метод, который позволяет раскрыть роль акторов Баварии во внешней деятельности Земли, и метод “case-study”, позволяющий более подробно изучить сотрудничество и его результаты между Чехией и Баварией.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Можно выделить следующие направления внешних сношений Баварии: политика, экономика, защита окружающей среды, гуманитарное сотрудничество.

Перед тем как рассмотреть цели и задачи внешних связей Баварии, а также проанализировать их эффективность, логично оговорить, что, согласно Конституции ФРГ, «Поддержание отношений с иностранными государствами находится в ведении Федерации»¹, а для заключения соглашений в области международного сотрудничества федеральная земля вынуждена получать разрешение Берлина.

Учитывая вышесказанную оговорку о полномочиях земель, их политические контакты следует рассматривать в контексте общей внешней политики Германии. Главной целью на настоящем этапе может считаться поддержание стабильного сотрудничества в рамках ЕС, его возможное расширение за счет балканских стран (Сербия, Черногория, Босния и Герцеговина, Албания, Македония) и Восточной Европы (Украина, Молдова), а также установление и развитие связей с новыми потенциальными поставщиками ресурсов ввиду выключения России из европейского рынка углеводородов. Стоит отметить,

¹ Основной закон Федеративной Республики Германии, 23 мая 1949 г. (ст. 32) // 100(0) ключевых документов по германской истории в XX веке. URL: <https://www.1000dokumente.de/> (дата обращения: 23.01.2024).

что Бавария уже принимала участие в программах, связанных с улучшением уровня образования, в недавно присоединившихся к ЕС стран – Польше и Чехии в 2003 г., а также проводила тренинги для работников судебной системы². В настоящее время подобная помощь оказывается потенциальным членам ЕС – Украине и Турции. Для выполнения целей Бавария может оказывать федеральному центру и ЕС помощь в выполнении ряда задач, а именно: укрепление сотрудничества с пограничными регионами, регионами стран-участниц ЕС и регионами стран-претендентов на вступление в ЕС, установление прочных контактов с неевропейскими странами, богатыми ресурсами. Сотрудничество с неевропейскими партнерами, в частности, с ЮАР и другими африканскими республиками, должно помочь наладить импорт природных ресурсов. Однако стоит отметить, что такое сотрудничество должно быть взаимовыгодным. В противном случае такая кооперация будет иметь неокOLONиальный характер. Министерство экономики, регионального развития и энергетики Баварии особо подчеркивает стремление к углублению цифровизации региона, а также поддержанию социально ответственной рыночной экономики³.

Внешнеэкономическая деятельность Баварии весьма диверсифицирована, однако основной сферой сотрудничества между Баварией и другими территориями является экономическая кооперация. Экономика Баварии – одна из самых больших не только среди немецких земель, но и среди других регионов стран-членов ЕС. Кроме того, она характеризуется большой долей наукоемких производств: это микроэлектроника, оптика, химическая промышленность, фармацевтика

и производство медицинского оборудования, а также сферы услуг: банкинг, страховой бизнес⁴. По состоянию на 2022 г., реальный ВВП Баварии равнялся 716,78 млрд евро⁵, что выделяло экономику страны среди многих национальных экономик ЕС. К примеру, ВВП Польши в тот же период составлял 654 млрд⁶, а Швеции – 563 млрд евро⁷. Сравнительные показатели Баварии с данными по малым странам ЕС, мы увидим, что ВВП Латвии за 2022 г. не превышал 39 млрд⁸, а Мальты – 17 млрд евро⁹. В 2022 г. рост объема экономики Баварии составил 7,56 % (54,19 млрд). Экспорт на конец прошлого года составил 216,46 млрд, а импорт – 250,63 млрд¹⁰.

Высокий уровень развития технологий, включенность в европейские и мировые экономические цепочки, культурное разнообразие формируют уникальный подход к участию в международной кооперации. Бавария активно сотрудничает со странами-членами ЕС, а также с их регионами и муниципалитетами, с одной стороны, и акторами, не участвующими в европейском интеграционном объединении, – с другой.

Так, на сегодняшний день Бавария поддерживает особые отношения со следующими неевропейскими регионами: Шандунь и

⁴ Industrie Bericht Bayern // Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Landesentwicklung und Energie. URL: https://www.stmwi.bayern.de/fileadmin/user_upload/stmwi/Wirtschaft/Industrie/Industriebericht_Bayern_2022.pdf (abrufen: 23.01.2024).

⁵ Get to know Bavaria // Bayerisches Afrikabüro in Addis Abeba. URL: <https://africa.bayern.de/europe-innovation-powerhouse/> (accessed: 23.01.2024).

⁶ Focus Economics: Poland // Focus Economics. URL: <https://www.focus-economics.com/countries/poland/> (accessed: 23.01.2024).

⁷ Focus Economics: Sweden // Focus Economics. URL: <https://www.focus-economics.com/countries/sweden/> (accessed: 23.01.2024).

⁸ Focus Economics: Latvia // Focus Economics. URL: <https://www.focus-economics.com/countries/latvia/> (accessed: 23.01.2024).

⁹ Focus Economics: Malta // Focus Economics. URL: <https://www.focus-economics.com/countries/malta/> (accessed: 23.01.2024).

¹⁰ Wesgro Research Bavaria Regional Fact Sheet // Wesgro. URL: https://www.wesgro.co.za/uploads/files/Wesgro-Research_Bavaria-Regional-Fact-Sheet_2023.09.pdf (accessed: 23.01.2024).

² Unterstützung der EU-Beitrittsvorbereitungen mittelund osteuropäischer Länder // BMU-Zeitschrift "Umwelt". URL: https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Europa_International/tw_artikel_pl_cz_bf.pdf (abrufen: 23.01.2024).

³ Tasks & objectives // The Bavarian Ministry of Economic Affairs, Regional Development and Energy. URL: <https://www.stmwi.bayern.de/english/> (accessed: 23.01.2024).

Гуанчжоу (Китай), Квебек (Канада), Западно-капская провинция и Гаутенг (ЮАР), Сан-Паоло (Бразилия), Джорджия (США). Кроме того, в рамках внеевропейской кооперации по широкому кругу вопросов Бавария принимает участие в Региональном саммите лидеров (Regional Leaders' Summit), в рамках которого каждые два года проводятся встречи руководителей Гуанчжоу, Квебека, Баварии, Джорджии, Сан-Паоло, Верхней Австрии. На Саммите обсуждаются вопросы экономического развития, социальной защиты, сохранения окружающей среды и развития мультикультурализма¹¹.

В настоящее время экономическое взаимодействие Баварии с ее основными внешне-торговыми партнерами (США, Китай, Австрия, Чехия, Италия, Великобритания, Нидерланды) состоит в торговле высокотехнологичными товарами и услугами. Анализируя торговый баланс Баварии с 2012 по 2022 г., стоит отметить, что экспорт и импорт росли на всем промежутке. В среднем годовой рост экспорта составил 3,13 %, а рост импорта – 7,88 %. В 2019 г. сальдо торгового баланса впервые приняло отрицательное значение (189631024 млрд евро экспорта против 192841068 млрд евро импорта), в последующие годы диспропорция усиливалась¹². Одной из важнейших причин изменения баланса является увеличение экспорта из Китая. Своей главной экономической целью власти Баварии видят сокращение диспропорции торгового баланса. Для ее достижения необходимо стимулирование экспорта с целью роста его среднегодового показателя до значений импортного роста через открытие для баварских производителей новых рынков, в частности, особый интерес представляют Юго-Восточная Азия и Китай¹³. Пока же ба-

варские производители предпочитают покупать в Азии отдельные компоненты, в том числе и высокотехнологичные (в сфере автомобилестроения, выработки и распределения энергии, промышленного оборудования и аэрокосмической сферы), для дальнейшего создания готового продукта в силу ценовых факторов, обусловленных стоимостью труда¹⁴. Кроме того, актуальной задачей является усовершенствование транспортных путей на границе с Чехией для увеличения объемов торговли¹⁵.

В сфере экологии одной из важнейших целей является привлечение большего числа участников к проблемам охраны Альп и Боденского озера, которое представляет собой общую территорию трех стран: Германии, Австрии и Швейцарии. Кроме того, это направление имеет высокую степень институционализации. В рамках Альпийской конвенции 1995 г. прилежащие регионы регулируют вопросы управления и защиты водных ресурсов, ведения сельского хозяйства, лесничества, развития экотуризма, а также общее устойчивое развитие региона, нацеленного на сохранение биоразнообразия и традиционной культуры жителей региона. К сотрудничеству в рамках исследовательской программы по Альпам была привлечена также Норвегия – первая страна-участница, которая географически находится вне этого региона. Для реализации другой цели – гармонизации подходов к охране окружающей среды с Пльзенским и Южночешским краем – правительству Баварии предстоит сотрудничать с региональными властями чешских ре-

magazin/im-gesprach/detail/china-und-asean.html (abrufen: 23.01.2024).

¹⁴ Prognose: Industriezweige abhängig von China-Einführen // Süddeutsche Zeitung. URL: <https://www.sueddeutsche.de/bayern/aussenhandel-muenchen-prognose-industriezweige-abhaengig-von-china-einfuehren-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-231102-99-791225> (abrufen: 23.01.2024).

¹⁵ Wirtschaftsbeziehungen| Außenhandel Bayern-Tschechien // Delegation der Bayerischen Wirtschaft in der Tschechischen Republik. URL: <https://www.bavariaworldwide.de/tschechien/ueber-tschechien/wirtschaftsbeziehungen/> (abrufen: 23.01.2024).

¹¹ About Us // Regional Leaders' Summit. URL: <https://www.regionalleaderssummit.org/about/> (accessed: 23.01.2024).

¹² Außenhandel: Land, Aus- und Einfuhr, Jahre // Bayerisches Landesamt für Statistik. URL: <https://www.statistikdaten.bayern.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=1&step=1> (abrufen: 23.01.2024).

¹³ China und ASEAN bleiben im Trend // Außenwirtschaftsportal Bayern. URL: <https://international.bihk.de/>

гионов, а также проводить большую работу по задействованию связей на Конференции европейских региональных министров окружающей среды и заседаниях Комитетов регионов (Committee of the Regions)¹⁶. Общей задачей для властей Южночешского края Баварии и Верхней Австрии является сохранение лесного пространства Шумавы. Кроме того, Бавария принимает участие в «Стратегии ЕС по Дунайскому региону» (“Strategie der Europäischen Union für den Donaauraum”), в рамках которого разрабатываются и реализуются программы развития прилежащих к реке территорий.

Еще одно направление международной деятельности Баварии в рамках защиты окружающей среды – контроль содержания вредных веществ в воздухе. Исследовательская станция «Шнеефернерхаус» (Schneefernerhaus) ведет сбор и анализ данных о климатических изменениях в районе Альп. В проекте принимают участие ученые из Германии, Австрии, Швейцарии, Италии, Франции и Норвегии¹⁷.

Подобный проект развернут и на базе баварско-чешского сотрудничества, что особенно актуально в силу более низкого уровня развития экологических инициатив у новых членов ЕС¹⁸.

В рамках систем RAPEX (Rapid Exchange of Information System) и RASFF (Rapid Alert System for Food and Feed) Бавария участвует в обмене данными о потенциально опасных продуктах питания и товарах с государствами ЕС и регионами стран-участниц

ЕС. Помимо этого существует соглашение об обмене данными с Китаем по импортно-экспортным товарам¹⁹.

Бавария также принимает деятельное участие в работе Конференции европейских региональных министров окружающей среды (Conference of European Regional Environment Ministers), в рамках которой совместно с правительством нидерландского Утрехта вырабатывает принципы защиты контроля качества за продуктами питания, а также лоббирует идею о недопуске на общий европейский рынок продуктов с ГМО²⁰.

Целью образовательного международного сотрудничества Баварии является укрепление связей между партнерскими образовательными институтами для упрочнения позиций этой земли как региона в международном научном поле²¹. Для успешной реализации этой цели, сформулированной Исследовательским альянсом Баварии (Bavarian Research Alliance), видится необходимым расширение партнерских связей, систематическая поддержка научных инициатив как со стороны правительства этой федеральной земли, так и за счет частных инвесторов, заинтересованных в технологических инновациях. Главной задачей гуманитарной деятельности, как отмечает сеть организаций «Единый мир» (Das Eine Welt Netzwerk Bayern), остается помощь глобальному Югу в преодолении технологической отсталости путем многостороннего подхода, включающего в себя прямые инвестиции в промышленность, сельское хозяйство, а также образовательные программы, нацеленные на повышение уровня человеческого капитала, который в свою

¹⁶ Bayerische Umwelt- und Verbraucherschutzbelange im EU-Gesetzgebungsprozess // Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz. URL: <https://www.stmuv.bayern.de/ministerium/eu/zusammenarbeit/institutionen.htm> (abrufen: 23.01.2024).

¹⁷ Über uns // Die Betriebsgesellschaft Umweltforschungsstation Schneefernerhaus GmbH. URL: <https://schneefernerhaus.de/station/betriebsgesellschaft/> (abrufen: 23.01.2024).

¹⁸ German-Czech cross border cooperation for continuous monitoring of UFP and BC // International Symposium on Ultrafine Particles. URL: https://www.researchgate.net/publication/269519026_GermanCzech_cross_border_cooperation_for_continuous_monitoring_of_UFP_and_BC (accessed: 23.01.2024).

¹⁹ Verbraucherschutz, Produkt- und Lebensmittelsicherheit // Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz. URL: <https://www.stmuv.bayern.de/ministerium/eu/zusammenarbeit/internationale.htm> (abrufen: 23.01.2024).

²⁰ ENCORE – Konferenz der regionalen Umweltminister Europas // Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz. URL: <https://www.stmuv.bayern.de/ministerium/eu/zusammenarbeit/encore/index.htm> (abrufen: 23.01.2024).

²¹ Background // Bavarian Research Alliance. URL: <https://www.bayfor.org/en/about-us/organisation/background.html> (accessed: 23.01.2024).

очередь должен приносить экономические и социальные улучшения на местах²².

Тем не менее уже сейчас в рамках своих внешних связей Бавария не только создает образ развитого технологического центра, уделяющего при этом большое внимание защите окружающей среды, но и поддерживает научные, образовательные и культурные контакты. За последние 10 лет количество иностранных студентов в университетах Баварии возросло на 161,9 %²³. Четыре баварских университета (Технический университет Мюнхена, Университет Мюнхена, Университет Эрлангена–Нюрнберга и Вюрцбургский университет) входят в сотню лучших университетов Европы, что представляет Баварию центром развития технического прогресса, общественной мысли и инноваций.

Между учебными заведениями среднего образования Баварии и Пльзенского края проходят программы по обмену студентами. Школьники из двух регионов проводят часть года в школе-побратиме, в результате чего устанавливаются связи между молодежью. Такие программы сыграли важную роль в 2000-х и 2010-х гг., когда происходила интеграция Чешской Республики в европейские инициативы²⁴. Они помогли придать интеграционному процессу, который изначально носил политический и экономический характер, культурное, социальное измерение, устранив препятствия на пути выстраивания у чешской молодежи европейской идентичности. Кроме того, участие Баварии в программе «Ersamus+» позволяет интенсифицировать академические контакты в формате обмена между университетами этой федераль-

ной земли и неевропейскими образовательными институтами.

Помощь бедным районам Африки в модернизации экономики и решении базовых гуманитарных и социальных вопросов населения – еще одно направление международной гуманитарной деятельности, которое остается актуальным уже многие годы. В докладе, представленном Баварской государственной канцелярией (Bayerische Staatskanzlei), приведен подробный отчет о работе как государственных, так и не государственных баварских акторов в области улучшения социо-гуманитарной обстановки. Главными реципиентами помощи являются Тунис, Сенегал, Гана, Того, Камерун, Эфиопия, Уганда, Танзания, Кения, Малави и отдельные регионы ЮАР.

Основной объем помощи предоставляется в виде материальных благ (оборудование и инструменты для повышения урожайности местного сельского хозяйства, водоочистительные сооружения, генераторы электроэнергии) и услуг, оказываемых баварскими специалистами (главным образом, образование и профессиональная подготовка, соответствующая экономической специализации региона; подготовка управленческих кадров в сфере развития на базе немецких образовательных учреждений; подготовка рекомендаций по реформированию местного законодательства, направленного на поощрение частной деятельности, внедрению новых методов ведения производства)²⁵.

Итак, текущие цели и задачи внешних связей Баварии отвечают тем актуальным проблемам внешней политики, с которыми сталкивается эта федеральная земля, Германия и весь ЕС. Углубление имеющихся связей и создание новых являют собой достойный ответ на кризисы интеграционных процессов и делают возможным продолжение отраслевого сотрудничества. Разветвленная

²² Fast überall in Bayern... // Eine Welt Netzwerk Bayern. URL: <https://www.eineweltnetzwerkbayern.de/ewnb> (abrufen: 23.01.2024).

²³ 79 374 Studierende mit internationalem Hintergrund an den Hochschulen in Bayern immatrikuliert // Bayerisches Landesamt für Statistik. URL: <https://www.statistik.bayern.de/presse/mitteilungen/2023/p314/index.html> (abrufen: 23.01.2024).

²⁴ Tandem – Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch // Austausch Macht Schule. URL: <https://www.austausch-macht-schule.org/tandem> (abrufen: 23.01.2024).

²⁵ Der Beitrag Bayerns zu Stabilität und Entwicklung in Afrika // Bayerische Staatskanzlei. URL: <https://www.bayern.de/wp-content/uploads/2021/05/BRO-SCHUeRE-AFRIKAPAKET-FINAL-2021.pdf> (abrufen: 23.01.2024).

сеть контактов, широкие экономические и культурные возможности, богатая история успешных контактов с отдельными регионами упрощают достижение целей, содействуя политике федерального центра по этим вопросам. Вышеописанные цели стабильны и не подвержены сильным изменениям в зависимости от внутренней политической конъюнктуры. Смена правящей партии в Германии, как и изменения в баварском парламенте, не оказывают на них существенного влияния. Для всех последних властей эти цели остаются схожими. Долгосрочное планирование реализуемых инициатив и их бюджетов не дают пространства для внесения в них изменений.

Подводя итоги рассмотрения основных направлений, необходимо еще раз указать на многопрофильную деятельность Баварии. Важной особенностью ее внешних связей является их продуманность и глубокая взаимосвязанность всех направлений. Так, улучшение экологии в районе Альп и Боденского озера способно повлечь за собой увеличение туристического потока, что перекликается с политикой транспортного развития на приграничных территориях. Помощь африканским странам, улучшение жизненных условий населения (в особенности в Тунисе) приводит к снижению количества беженцев, спаду нелегальной миграции и, как следствие, ослаблению политической напряженности в самой Баварии, в Германии и во всем ЕС, что высвобождает средства бюджета на дальнейшую гуманитарную деятельность и другие виды международного сотрудничества.

Одним из важнейших институтов реализации внешних связей Баварии является Министерство экономики, регионального развития и энергетики. В его структуре находится 10 отделов. Непосредственное участие в международном сотрудничестве принимает 6-й отдел, занимающийся интернационализацией, региональными связями и курирующими деятельность агентства “Invest in Bavaria”. В рамках отдела существует пять направлений деятельности, четыре из которых привязаны к конкретным регионам: 1) основные вопросы

внешней экономики, Америка; 2) Европа, выставочный бизнес; 3) Африка, Ближний и Средний Восток, Турция, сотрудничество в целях развития; 4) Азия, агентство “Bayern International”, зарубежные выставки; 5) агентство “Invest in Bavaria”, локальный маркетинг и поддержка инвесторов²⁶. Развитием туристических связей занимается 7-й отдел. Основными механизмами реализации поддержки являются прямые субсидии компаниям Баварии, которые хотят выйти на международный рынок (помощь на местах оказывается благодаря представительствам Баварии), финансовые гранты на развитие международного направления бизнеса и информационная поддержка²⁷.

Агентство “Invest in Bavaria” занимается оказанием помощи иностранным компаниям в разворачивании бизнеса на территории этой федеральной земли – выборе места деятельности, консультировании по вопросам маркетинговой стратегии, а также возможности кооперации с уже существующими в регионе компаниями²⁸.

Учрежденное Министерством экономики агентство “Bayern international”, напротив, оказывает помощь компаниям из Баварии при выходе на международный рынок. Выделяется деятельность, связанная с организацией промоутерских выставок в других странах, а также проект “Key to Bavaria”, являющийся базой данных экспортно-ориентированных компаний из Баварии, благодаря которой потенциальные покупатели могут находить потенциальных продавцов²⁹.

Еще одно министерство, активно участвующее в международной деятельности Ба-

²⁶ Organisation // The Bavarian Ministry of Economic Affairs, Regional Development and Energy. URL: <https://www.stmwi.bayern.de/ministerium/organisation/> (accessed: 23.01.2024).

²⁷ Förderung // Außenwirtschaft in Bayern. URL: <https://www.aussenwirtschaft.bayern/foerderung/> (abrufen: 23.01.2024).

²⁸ Über Invest in Bavaria // Invest in Bavaria. URL: <https://www.invest-in-bavaria.com/unsere-services/ueber-uns> (abrufen: 23.01.2024).

²⁹ Key to Bavaria – the foreign trade database // Bayern International. URL: <https://www.bayern-international.de/en/company-database> (accessed: 23.01.2024).

варии, – это Министерство окружающей среды и защиты прав потребителей. Основная форма его деятельности – участие в создании и имплементации договоров по вопросам экологии и продуктового контроля, а также организация международных исследовательских групп³⁰.

Исследовательский Альянс Баварии занимается поддержкой международных научных связей в регионе. Для этого он осуществляет помощь в проведении исследований, коммерциализации изобретений, предоставляет научную, административную и финансовую поддержку на всех этапах научной деятельности, проводит мероприятия по налаживанию научных контактов между исследовательскими институтами Баварии и научными центрами других стран, оказывает поддержку при создании консорциумов, связанных с проектами³¹.

Зонтичная организация «Единый мир» сосредоточена на разработке и реализации проектов гуманитарной направленности. В рамках этой деятельности она проводит образовательные семинары о глобальных проблемах, участвует в акциях и публичных компаниях, лоббирует включение в повестку помощи развивающимся странам, финансирует и информационно поддерживает проекты, направленные на помощь³².

Также на внешние связи Баварии работает проект “Study in Bavaria”, организованный Министерством науки и искусства (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst). Задача проекта – оказать информационную помощь абитуриентам, собрав основную информацию о поступлении на одном ресурсе. Также он выступает агрегатором

международных программ в университетах Баварии, оказывая помощь в поиске подходящих вариантов.

Баварский ландтаг, равно как и Правительство Баварии, участвует в международном сотрудничестве не настолько активно, как это делают специализированные агентства и профильные министерства. Однако от них зависят фундаментальные основы внешней связей этой федеральной земли. В частности, к их функциям относится определение правовых рамок международного сотрудничества, заключающихся в принятии законодательных актов и ратификации договоров, принятие и исполнение бюджета. Важно отметить, что земли в ФРГ влияют на принятие международных договоров федерального центра, предоставляя свое согласие на них, в случае если их интересы затрагиваются этими договорами. Федеральное правительство должно учитывать интересы регионов согласно Линдаускому соглашению 1957 г.³³ Однако, если федеральная земля не высказала претензий в ходе обсуждения планируемого договора в рамках консультаций с Берлином, то в дальнейшем она несет ответственность за его неукоснительное соблюдение. Кроме того, отдельные представители земельных органов выполняют представительную функцию во время приема иностранных делегаций, а также посещения других государств.

Основные функции описанных выше ведомств – привлечение иностранного капитала в Баварию, а также помощь компаниям из Баварии при осуществлении международной деятельности. Тем не менее, отдельные институты направлены на расширение сотрудничества в научной, экологической и гуманитарной среде. Вместе они служат повышению международного престижа региона. Отдельно следует отметить плодотворное сотрудничество некоммерческих организаций и официальных властей в реализации внешних связей. Кроме того, использование широкого

³⁰ Für Mensch und Umwelt – Aufgaben des Ministeriums // Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz. URL: <https://www.stmuv.bayern.de/ministerium/aufgaben/index.htm> (abrufen: 23.01.2024).

³¹ Bayerische Forschungsallianz (Bavarian Research Alliance) // Bayern innovativ. URL: <https://www.bayern-innovativ.de/en/company/bayerische-forschungsallianz-gmbh> (abrufen: 23.01.2024).

³² Selbstdarstellung // Eine Welt Netzwerk Bayern. URL: <https://www.eineweltnetzwerkbayern.de/ewnb> (abrufen: 23.01.2024).

³³ Lindauer Abkommen (Text) // lexexakt.de. URL: <https://www.lexexakt.de/index.php/glossar/lindauerabkommen.txt.php> (abrufen: 23.01.2024).

набора инструментов дает возможность проведения гибкой политики в отношении уже существующих программ, что отражается на функционале институтов, готовых к взаимодействию в новых форматах и условиях, что в свою очередь избавляет от необходимости постоянно увеличивать их количество. Сравнительно небольшое количество институтов с гибким функционалом позволяет избежать забюрократизированности сферы международного сотрудничества.

Учитывая разнообразие сфер международной деятельности Баварии и ее масштаб, мы не можем в полной мере рассмотреть все примеры успешного межрегионального сотрудничества, однако, ниже приведен наиболее репрезентативный пример.

В 2019 г. был принята стратегия межрегионального развития между Баварией и Чехией на 2021–2027 гг.³⁴ Главная ее особенность – комплексный подход к развитию трансграничных отношений. Было определено 5 приоритетов: исследования и передача знаний, адаптация к изменению климата и защита окружающей среды, образование, культура и устойчивый туризм, улучшение межрегионального управления. Наиболее важной, как отмечают авторы стратегии, остается задача укрепления сотрудничества между пограничными муниципалитетами.

По данным статистики, около 65 % всех граждан Чехии, постоянно проживающих и работающих в Германии, приходится на Баварию. В основном они заняты в промышленном производстве, транспорте и логистике, а также в сфере услуг. Такой приток мигрантов частично компенсирует дефицит кадров, наблюдаемый в Баварии последние пять–десять лет³⁵. Однако наследие «железного занавеса», проявляемое в отсутствии

приграничных связей, дает о себе знать до сих пор, даже спустя 30 лет после его падения. Пандемия COVID-19 показала, что в подобных экстремальных ситуациях все сотрудничество, имевшее место до этого, быстро прекращается. Региональные власти замыкаются в попытке решить проблему исключительно на своей территории, не предполагая, что тактика продолжения сотрудничества может быть выгоднее, чем стремление к изоляции. Для решения этой задачи предполагается создание специализированных групп с участием профильных специалистов с двух сторон для выработки стратегий совместного действия в экстренных ситуациях. Также подразумевается активное вовлечение региональных властей в процесс содействия трудовой миграции и интенсификации движения общественного транспорта.

К настоящему моменту в рамках Стратегии достигнута договоренность об обмене данными по загруженности дорог в приграничных районах для совместной оценки необходимости создания новых транспортных путей и модернизации уже существующих³⁶.

Настоящая Стратегия – наглядный пример всестороннего подхода, проявляемого Баварией к международному сотрудничеству. Программы и мероприятия несут в себе цель создания устойчивых практик, на основе которых в дальнейшем можно реализовывать новые, более сложные интеграционные модели. Опыт европейского сотрудничества играет в этом большую роль. Его многоступенчатый характер, нацеленный на углубление интеграции с каждым шагом, помогает постепенно преодолевать имеющиеся барьеры и гармонизировать подходы в области правового регулирования, экологических инициатив и других сферах. Взаимовыгодность сотрудничества – основополагающая характеристика для подобных программ. Обе стороны должны получать выгоды в равной степени,

³⁴ INTERREG Bayern-Tschechien 2021–2027 programmdokument // European Regional Development Fund (ERDF) URL: https://interreg.eu/wp-content/uploads/2017/08/Programmdokument_BY-CZ_1.Version-17.03.2022.pdf (abrufen: 23.01.2024).

³⁵ 45000 Tschechen und Österreicher arbeiten in Deutschland // Zeit Online. URL: <https://www.zeit.de/news/2021-02/12/45-000-tschechen-und-oesterreicher-arbeiten-in-deutschland> (abrufen: 23.01.2024).

³⁶ Bayern und Tschechien: Gegenseitiger Austausch von Verkehrsdaten vereinbart // Bayerisches Staatsministerium für Wohnen, Bau und Verkehr. URL: <https://www.stmb.bayern.de/med/pressemitteilungen/pressearchiv/2023/54/index.php> (abrufen: 23.01.2024).

так как от этого зависит их мотивация к продолжению сотрудничества. Сам факт существования шестилетней стратегии отражает стремление к долгосрочному партнерству по всем вопросам региональной политики. Понимание важности диверсификации направлений сотрудничества и уход от традиционной модели с упором на торговые отношения делает современную политику Баварии такой разносторонней и концептуально сложной. В этом кейсе также видится проявление ауксилиарной парадипломатии: оказывая Чехии помощь, Бавария способствует снижению уровня общеевропейского неравенства и сглаживанию социальной сферы всего ЕС.

Подведем некоторые итоги анализа нынешнего состояния внешних связей Баварии. Ключевые выводы, которые можно сделать по результатам исследования, заключаются в следующем.

1. Внешние связи Баварии, сколь географически разнообразными они бы ни были, все еще фокусируются в основном на сотрудничестве со странами ЕС. Это объясняется тем, что национальные успехи евроинтеграции создают прочную основу для дальнейшего развития связей между отдельными акторами региона.

2. Институциональная развитость Баварии делает возможным ее эффективное участие в различных программах от экономических до гуманитарных.

3. Распределение направлений реализации внешних связей между государственными министерствами и агентствами и некоммерческими организациями повышают эффективность реализации программ.

4. Для решения текущих задач (улучшение сальдо торгового баланса, привлечение большего внимания со стороны неприлегающих территорий к участию в экологических проектах по Альпам и Боденскому озеру, помощь в развитии бедных регионов планеты) Бавария располагает всеми необходи-

мыми инструментами в силу включенности во многие международные организации, а также своего экономического и культурного веса.

5. Несмотря на серьезные вызовы, с которыми сталкиваются Германия и ЕС, Бавария продолжает демонстрировать рост экономических показателей, а также расширять сотрудничество как с партнерами по ЕС, так и с неевропейскими акторами.

6. Бавария активно помогает Германии и всему ЕС в решении задач, среди которых можно выделить уменьшение неравенства между странами ЕС, развитие многосторонних программ по охране окружающей среды и привлечение к уже существующим новым участников, уменьшение потока нелегальной миграции из стран Африки, повышение престижа, увеличение товарооборота.

ВЫВОДЫ

Стоит отметить, что та рамочная модель, которую использует Бавария, может быть позаимствована и другими крупными регионами, в том числе и российскими (Санкт-Петербургом, Москвой, Новосибирской областью, Свердловской областью, Республикой Татарстан) для выстраивания многофакторных связей с другими странами и регионами. Пример Баварии показывает, что для позиционирования субнационального актора в качестве подлинно глобального игрока недостаточно поддержания одних лишь экономических связей, хотя они безусловно важны и зачастую служат драйвером развития других направлений. Вовлеченность в экологическую, туристическую, образовательную и исследовательскую деятельность, создание работающих двух- и многосторонних органов – вот, что помогает развивать международные связи, пользу от которых, в конечном итоге, ощущают жители региона, а не узкая прослойка компаний, занятых в экспорте, как при традиционной торговоцентричной модели.

Список источников

1. *Акимов Ю.Г.* Ауксилиарная парадипломатия: использование внешних связей субнациональных единиц для решения национальных внешнеполитических задач (прошлое и настоящее) // *Внешнеполи-*

- тические интересы России: история и современность: сб. материалов 9 Всерос. науч. конф. Самара, ООО «САМАРАМА», 2021. С. 66-72. <https://elibrary.ru/jajjft>
2. Богданов К.В., Кузьмин И.А. Парадипломатия федеральной земли Бавария в 2008–2022 годах на примере сотрудничества с Российской Федерацией // *Via in Tempore. История. Политология*. 2022. Т. 49. № 2. С. 471-478. <https://doi.org/10.52575/2687-0967-2022-49-2-471-478>, <https://elibrary.ru/gnllab>
 3. Fischer P. Die regionalen Beziehungen Bayerns // *Entwicklungspolitik in Bayern. Analysen und Perspektiven*. Augsburg, 2013. S. 175-193.
 4. Акимов Ю.Г. Международная деятельность субнациональных акторов и внешняя политика государства: варианты взаимодействия и интерпретации // *Сравнительная политика*. 2021. Т. 12. № 3. С. 33-41. <https://doi.org/10.24411/2221-3279-2021-10026>, <https://elibrary.ru/faqcwj>

References

1. Akimov Yu.G. (2021). Auxilary paradiplomacy: using the external relations of sub-national units to solve national foreign policy tasks (past and present). *Sbornik materialov 9th Vserossijskoi nauchnoi konferentsii «Vneshnepoliticheskie interesy Rossii: istoriya i sovremennost'»* [Proceedings of 9th All-Russian Scientific Conference “Russia’s Foreign Policy Interests: History and Modernity”]. Samara, LLC “SAMARAMA” Publ., pp. 66-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jajjft>
2. Bogdanov K.V., Kuz'min I.A. (2022). Paradiplomacy of the Federal State of Bavaria in 2008–2022 on the example of cooperation with the Russian Federation. *Via in Tempore. Istorija. Politologiya = Via in Tempore. History and Political Science*, vol. 49, no. 2, pp. 471-478. (In Russ.) <https://doi.org/10.52575/2687-0967-2022-49-2-471-478>, <https://elibrary.ru/gnllab>
3. Fischer P. (2013). Die regionalen Beziehungen Bayerns. *Entwicklungspolitik in Bayern. Analysen und Perspektiven*. Augsburg, S. 175-193. (In German)
4. Akimov Yu.G. (2021). International activities of subnational actors and foreign policy of the Nation State: models of interaction and interpretations. *Sravnitel'naya politika = Comparative Politics Russia*, vol. 12, no. 3, pp. 33-41. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2221-3279-2021-10026>, <https://elibrary.ru/faqcwj>

Информация об авторах

Минкова Кристина Владимировна, доктор исторических наук, доцент кафедры американских исследований, зам. директора Центра канадских исследований, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-5833-6808>
Scopus: 56401887900
ResearcherID: M-6859-2016
kristina_minkova@mail.ru

Савостьянов Артем Андреевич, научный сотрудник Центра канадских исследований, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
savostyanov2459@gmail.com

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

Поступила в редакцию 20.02.2024
Одобрена после рецензирования 19.03.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the authors

Kristina V. Minkova, Dr. habil. (History), Associate Professor of American Studies Department, Deputy Director of Canadian Studies Center, Saint Petersburg University, St Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-5833-6808>
Scopus: 56401887900
ResearcherID: M-6859-2016
kristina_minkova@mail.ru

Artem A. Savostyanov, Research Scholar at Canadian Studies Center, Saint Petersburg University, St Petersburg, Russian Federation.
savostyanov2459@gmail.com

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

Received 20.02.2024
Approved 19.03.2024
Accepted 17.04.2024