

ВЕСТНИК Тамбовского университета

Научно-теоретический
и прикладной журнал

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

2023
Т. 28
№ 1

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 – 202

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

7 М.В. Андрияшко, Р.В. Зелепукин

Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

24 А.П. Каитов

Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях

39 А.С. Щербак, С.Ж. Атавуллаева

Педагогическая грамматика русского языка в ономастическом и когнитивном аспектах

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

48 Т.А. Данилевич

Специфика тьюторского сопровождения детей с ОВЗ на социально-культурных мероприятиях

58 О.А. Мосина, Э.И. Данильяни

Целевые ориентиры формирования проектной активности учащихся в условиях профильного обучения

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

66 П.В. Сысоев, Е.М. Филатов

Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы

73 А.И. Дашкина

Командная работа по подготовке иноязычного описания художественного изображения как средство формирования связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции

89 А.В. Замковая

Дидактико-методические и психологические особенности использования видеоматериалов в обучении иностранному языку

103 Д.Ю. Леонова, Е.В. Тихонова

Роль и место фонетики в процессе обучения китайскому языку

110 А.Г. Геворгян, Т.И. Скрипникова

Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении чтению на английском языке студентов аграрного вуза

122 М.Р. Ванягина

Комплексная модель системы иноязычного обучения в высшей военной школе

134 А.С. Белоусов

Специфика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

143 Т.П. Бегидова, Н.В. Агеева, И.В. Петрова

Адаптивная физическая культура в психогимнастике для лиц с нарушением интеллекта

154 М.А. Правдов, Д.М. Правдов, Ю.Б. Никифоров

Развитие способности к дифференцированию мышечных усилий при действиях с мячом в футболе у детей с легкой степенью умственной отсталости

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

166 Р.М. Житин, А.Г. Топильский

Личная библиотека как исторический источник. К проблеме изучения, анализа, культурной ценности дореволюционных книжных собраний

175 И.В. Маторина

Дореволюционные сады и ясли: из истории становления дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае

191 Э.В. Гатилов, В.П. Николашин

Индикаторы поземельной конфликтности в анализе крестьянской идентичности периода аграрных трансформаций 1917–1920 гг.

208 В.В. Никулин

Спасти революцию. Переход к новой экономической политике как кризис российского революционизма. 1920–1921 гг.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

217 А.А. Терещук

Проблемы внешней политики Святого Престола в период понтификата Григория XVI (1831–1846)

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), 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. пед. н., проф. Т.Э. Мангер (г. Тамбов, 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., 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. Учаев (г. Саратов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. М.В. Ходяков (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И.В. Ильина

Редакторы: Ю.А. Бирюкова, М.С. Жарихина

Редакторы английских текстов: М.А. Бударин, В.В. Клочихин, Д.Г. Самодуров

Администратор сайта М.И. Филатова

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 № 2348

Подписано в печать 15.03.2023. Дата выхода в свет 21.03.2023

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 28,5. Усл. печ. л. 27,6.

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: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>

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. 2023. Т. 28. № 1. 228 с. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1>



Материалы журнала доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2023
© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2023
При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Ответственность за содержание публикаций несет автор

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

- 7 *Maryna V. Andryashka, Roman V. Zelepukin*
Information and communication technologies in the educational process of Baranovichy State University and Derzhavin Tambov State University
- 24 *Alexandr P. Kaitov*
Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies
- 39 *Antonina S. Shcherbak, Saida Z. Atavullaeva*
Pedagogical grammar of the Russian language in onomastic and cognitive aspects

PEDAGOGY OF SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATION

- 48 *Tatyana A. Danilevich*
The specificity of tutor support for children with disabilities at social and cultural events
- 58 *Oksana A. Mosina, Eduard I. Danilyants*
Target guidelines for the formation of project activity of students in the conditions of specialized training

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 66 *Pavel V. Sysoyev, Evgeny M. Filatov*
Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues
- 73 *Alexandra I. Dashkina*
Teamwork in the preparation of a foreign language description of an artistic image as a means of forming a connection between the linguistic and discursive components of foreign language communicative competence
- 89 *Alla V. Zamkovaya*
Didactic-methodic and psychological features of the use of video materials in teaching a foreign language
- 103 *Daria Y. Leonova, Evgeniya V. Tikhonova*
The role and place of phonetics in the process of learning Chinese language
- 110 *Arsen G. Gevorgyan, Tatyana I. Skripnikova*
The use of information and communication technologies in teaching reading in English to students of an agrarian university
- 122 *Marina R. Vanyagina*
Comprehensive model of foreign-language teaching system in higher military school

134 *Arthur S. Belousov*

The specifics of career-oriented teaching of a foreign language based on an integrated approach in the system of secondary vocational education

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

143 *Tamara P. Begidova, Natalia V. Ageeva, Irina V. Petrova*

Adaptive physical culture in psychogymnastics for persons with intellectual disabilities

154 *Mikhail A. Pravdov, Dmitriy M. Pravdov, Yuriy B. Nikiforov*

Development of the ability to differentiate muscle efforts in actions with the ball in football in children with mild mental retardation

NATIONAL HISTORY

166 *Ruslan M. Zhitin, Aleksey G. Topilsky*

Personal library as a historical source. On the problem of studying, analyzing, and cultural value of pre-revolutionary book collections

175 *Irina V. Matorina*

Pre-revolutionary kindergartens and nurseries: from the history of the formation of preschool educational institutions in the Tambov Region

191 *Edward V. Gatilov, Vadim P. Nikolashin*

Indicators of land conflict in the analysis of the peasant identity of the period of agrarian transformations of 1917–1920

208 *Viktor V. Nikulin*

Save the revolution. Transition to a New Economic Policy as a crisis of Russian revolutionism. 1920–1921

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

217 *Andrei A. Tereshchuk*

Problems of the foreign policy of the Holy See during the Pontificate of Gregory XVI (1831–1846)

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 general 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 Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Tambov, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

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

Historical Sciences

Doctor of History, Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Kondrashin (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor Y.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Doctor of Law, Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor A.N. Uchayev (Saratov, Russian Federation), Doctor of History, Professor M.V. Khodyakov (St. Petersburg, Russian Federation)

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

Editors: Y.A. Biryukova, M.S. Zharikhina

English texts editors: M.A. Budarin, V.V. Klochikhin, D.G. Samodurov

Web-site administrator M.I. Filatova

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. 2348

Signed for printing 15.03.2023. Release date 21.03.2023

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 28,5. Conv. pr. sheet 27,6.

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: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>

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, 2023, vol. 28, no. 1, 228 p. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1>



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University", 2023

© The journal "Tambov University Review. Series: Humanities", 2023

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 378.4; 372.834; 378.147; 371.333

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-7-23>



Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

Марина Васильевна АНДРИЯШКО¹ , Роман Валерьевич ЗЕЛЕПУКИН²  *

¹ УО «Барановичский государственный университет»

225404, Республика Беларусь, г. Барановичи, ул. Войкова, 21

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

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

*Адрес для переписки: lexcomplex@yandex.ru

Аннотация. Описаны применяемые информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Использован широкий методологический инструментарий: общелогические методы познания (анализ, синтез, абстрагирование, дедукция, индукция, аналогия, моделирование); эмпирические методы (описание, сравнение, собственное наблюдение информационно-образовательных технологий представленных вузов; научно-исследовательские методы (кибернетический, аксиологический, синергетический, в частности, метод контент-анализа содержания информационно-образовательной среды двух вузов); специальные методы (метод компаративного анализа, формально-юридический метод, метод юридической герменевтики). Установлено, что на развитие ИКТ непосредственное влияние оказывает комплекс современных вызовов и угроз. Сделан вывод о положительном эффекте участия вузов в специализированных программах поддержки, приведено в пример участие Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина в программе «Приоритет-2030». Акцентируется внимание на развитии продуктов ИКТ в контексте расширения условий для образования инвалидов. Применение полученных результатов предположено по трем направлениям: теоретическом (продолжение исследований), нормотворческом (разработка предложений, направленных на совершенствование законодательства) и утилитарном (применение в образовательном процессе). Оригинальность и научная новизна работы раскрыты в результатах анализа и сравнения содержания информационно-образовательных технологий двух вузов-партнеров – Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Данные исследования и его результаты могут лечь в основу отдельных преобразований, сопровождающих образовательную деятельность, а также послужить теоретической основой для дальнейших исследований в области информационных технологий в научно-исследовательском и образовательном пространстве.

Ключевые слова: информационно-телекоммуникационные технологии, цифровые образовательные сервисы, дигитализация, цифровизация образования, проектная деятельность

Благодарности: Данная статья подготовлена по результатам выполнения НИР «Обеспечение инвалидам равного доступа к праву на информацию о деятельности органов государственного управления посредством ИКТ» в рамках системы внутренних грантов учреждения образования «Барановичский государственный университет» на 2023 год (руководитель НИР – М.В. Андріяшко).

Для цитирования: Андріяшко М.В., Зелепукін Р.В. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 7-23. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-7-23>

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-7-23>

Information and communication technologies in the educational process of Baranovichy State University and Derzhavin Tambov State University

Maryna V. ANDRYIASHKA¹ , Roman V. ZELEPUKIN²  *

¹Baranovichy State University

21 Voykova St., Baranovichy, 225405, Republic of Belarus

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: lexcomplex@yandex.ru

Abstract. The information and communication technologies used in the educational process of Baranovichy State University and Derzhavin Tambov State University are described. Wide methodological toolkit was used: general logical methods of cognition (analysis, synthesis, abstraction, deduction, induction, analogy, modeling); empirical methods (description, comparison, own observation of information and educational technologies of Baranovichy State University and Derzhavin Tambov State University); private scientific methods (cybernetic, axiological, synergetic, in particular, the method of content analysis of the content of the information and educational environment of the two universities); special methods (the method of comparative analysis, formal legal method, method of legal hermeneutics). It was established that the development of information and communication technologies is directly influenced by a complex of modern challenges and threats. The conclusion is made about the positive effect of the participation of universities in specialized support programs, the participation of Derzhavin Tambov State University in the Priority 2030 program is given as an example. Attention is focused on the development of information and communication technologies products in the context of expanding the conditions for the education of persons with disabilities. The application of the obtained results is assumed in three directions: theoretical (continuation of research), normative (development of proposals aimed at improving legislation) and utilitarian (application in the educational process). The originality and scientific novelty of the work are revealed in the results of the analysis and comparison of the content of information and educational technologies of two partner universities – Baranovichy State University and Derzhavin Tambov State University. Research data and its results can form the basis

of individual transformations accompanying educational activities, as well as serve as a theoretical basis for further research in the field of information technology in the research and educational space.

Keywords: information and telecommunication technologies, digital educational services, digitalization, digitalization of education, project activities

Acknowledgements: This work is prepared based on the results of implementation of the research work “Ensuring equal access to the right for people with disabilities to information about the details of government bodies through ICT” within the framework of system of internal grants of the educational institution “Baranavichy State University” for 2023 (head of research work – M.V. Andryashko).

For citation: Andryashka, M.V., & Zelepukin, R.V. (2023). Information and communication technologies in the educational process of Baranovichy State University and Derzhavin Tambov State University. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 7-23. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-7-23>

ВВЕДЕНИЕ

Как отмечается в Главе 2 Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года (далее – Концепция развития системы образования), современные ИКТ «создали возможность для широкого доступа к глобальным образовательным ресурсам и явились основой количественного и качественного роста трансграничного образования и формирования мирового рынка образовательных услуг»¹. При этом отмечается недостаточный уровень цифровизации учреждений образования Республики Беларусь ввиду «...слабого внедрения ИКТ в образовательный и сопутствующие ему процессы. Необходимо с помощью электронного оборудования и программных средств оптимизировать все процессы, протекающие в системе образования (от сбора информации и создания баз данных до непосредственно образовательного процесса), создав республиканскую информационно-образовательную среду»².

Согласно пункту 3 части 7 статьи 3 Кодекса Республики Беларусь об образовании, «право граждан Республики Беларусь на об-

разование обеспечивается, среди прочего, финансированием за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов функционирования государственных учреждений образования»³.

Согласно Приложению 3 к Закону Республики Беларусь от 30 декабря 2022 г. № 231-З «О республиканском бюджете на 2023 год»⁴, расходы республиканского бюджета на образование выросли по сравнению с 2022 г. и составляют 1635442204,0 бел. руб. (в 2022 г. – 1462731627,0 бел. руб.), из них на высшее и послевузовское образование – 1202262838,0 бел. руб. (в 2022 г. – 1003827253,0 бел. руб.⁵). Указанное увеличение расходов опосредовано, в том числе, целями цифровизации высшего образования.

Среди способов достижения цели и решения основных задач развития высшего образования в Республике Беларусь на период

¹ О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30.11.2021 № 683 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 02.12.2021, 5/49678. URL: <https://adu.by/images/2021/12/koncep-razv-sist-obra-zov.pdf>

² Там же.

³ Кодекс Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 13.01.2011 № 243-З; в ред. Закона Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 31.01.2022. 2/2874. URL: pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243/

⁴ О республиканском бюджете на 2023 год: Закон Республики Беларусь от 30.12.2022 № 231-З // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 04.01.2023. 2/2951. URL: pravo.by/document/?guid=3961&p0=H12200231/

⁵ О республиканском бюджете на 2022 год: Закон Республики Беларусь от 31.12.2021 № 142-З // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 04.01.2022. 2/2862. URL: https://etalon-line.by/document/?regnum=h12100142&q_id=0/

до 2030 г. Концепции развития системы образования называет «увеличение числа образовательных программ, реализуемых в сотрудничестве с зарубежными УВО; реализация международных научных и образовательных проектов»⁶.

В этом контексте можем упомянуть позитивный опыт взаимодействия в области образования и науки между Барановичским государственным университетом (г. Барановичи, Республика Беларусь) и Тамбовским государственным университетом им. Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация), которые осуществляют плодотворное сотрудничество, начиная с 4 января 2008 г., когда был подписан меморандум о двустороннем сотрудничестве. В частности, между указанными партнерами поддерживаются тесные профессиональные контакты, осуществляется взаимное участие в научно-практических конференциях, участие в подготовке коллективных монографий, подготовка отзывов на авторефераты диссертаций, подготовка заявок на финансирование научных исследований, участие в редакционных коллегиях научно-практических журналов, включенных в Перечни ВАК Российской Федерации и ВАК Республики Беларусь, участие в образовательных визитах (стажировках, курсах повышения квалификации), проведение онлайн-занятий посредством ИКТ (Skype, MSTeams, других программных средств и продуктов) и онлайн-мероприятий с участием российских и белорусских практикующих юристов (юрисконсульты, нотариусы, медиаторы).

Нами рассмотрены основные ИКТ, применяемые в образовательном процессе Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалы. В ходе проведения исследования использовалась наукометрическая база данных Российский индекс научного

цитирования (РИНЦ), изучались научные публикации российских и белорусских ученых, занимающихся разработкой проблематики информатизации образовательного процесса. В частности, работы таких российских исследователей, как Л.В. Абдалиной и К.А. Зыков [1], И.В. Загоскина и Т.Н. Коротенко [2], О.Н. Кочукова [3], Т.В. Ларионова и Л.К. Филиппенко [4], а также таких белорусских исследователей, как Л.Г. Титаренко [5; 6], Г.Г. Головенчик [7], В.Л. Лозицкий [8], Ф.И. Храмцова и Н.В. Васильченко [9] и др.

Исследование применения ИКТ в образовательном процессе при преподавании юридических дисциплин в Барановичском государственном университете проводилось с учетом требований статей 32–33 главы 6 Образовательного стандарта высшего образования (ОСВО 1-24 01 02-2021)⁷. В частности, верифицировалось соответствие требованиям стандарта, предусмотренному статьей 32 ОСВО 1-24 01 02-2021, согласно которой учреждение высшего образования «должно располагать средствами обучения, необходимыми для реализации образовательной программы высшего образования I ступени (приборы, оборудование, инструменты, учебно-наглядные пособия, компьютеры, компьютерные сети, аудиовизуальные средства и иные материальные объекты).

Функционирование информационно-образовательной среды учреждения высшего образования обеспечивается соответствующими средствами ИКТ и должно соответствовать законодательству. Обучающиеся из числа лиц с особенностями психофизического развития должны быть обеспечены адаптированными печатными и (или) электронными образовательными ресурсами»⁸. В части научно-методического обеспечения образовательного процесса «должен быть обеспечен доступ для каждого студента, курсанта,

⁶ О республиканском бюджете на 2022 год ...

⁷ Об утверждении образовательных стандартов высшего образования I ступени: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 07.07.2022 № 180 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 06.08.2022. 8/38467. URL: pravo.by/document/?guid=3961&p0=W22238467p/

⁸ Там же.

слушателя к библиотечным фондам, электронным средствам обучения, электронным информационным ресурсам (локального доступа, удаленного доступа) по всем учебным дисциплинам (модулям)»⁹ (статья 33).

ИКТ заняли центральное место и в образовательном процессе Державинского университета. Изучение информационно-образовательной среды Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина было проведено посредством анализа материалов и данных об участии университета в программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»¹⁰, Электронной образовательной среды “Moodle”, включая раздел «Биржа проектов», структуры и содержания личных кабинетов профессорско-преподавательского состава и обучающихся.

Методы. В ходе исследования применялся богатый методологический инструментарий. В частности, использовались общелогические методы познания: *анализ* – с целью выделения в образовательной деятельности как изучаемом объекте определенных элементов и изучения связей между ними; *синтез* – с целью исследования элементов образовательного процесса как целостного явления; *абстрагирование* – с целью изолированного исследования свойств ИКТ в образовательном процессе; *дедукция* – с целью исследования закономерностей образовательного процесса как целостной общности многочисленных процессов; *индукция* – с целью исследования частных элементов образовательного процесса; *аналогия* – с целью выявления сходства признаков образовательного процесса и процессов информатизации и цифровизации; *моделирование* – с целью построения модели образовательного процесса, учитывающей достижения ИКТ.

⁹ Об утверждении образовательных стандартов высшего образования I ступени ...

¹⁰ См. подробнее: О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»: постановление Правительства РФ от 13.05.2021 № 729 // Собрание законодательства РФ. 2021. № 22. Ст. 3823; Приоритет-2030: официальный сайт Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. URL: <https://tsutmb.ru/priority2030/> (дата обращения: 10.02.2023).

Среди эмпирических методов, оказавших наибольшее влияние на ход исследования, применялся *метод описания* – «метод исследования, в основе которого лежит фиксация средствами естественного или искусственного языка сведений, данных в наблюдении и эксперименте»¹¹. Также в качестве эмпирической основы для методологии исследования послужили *метод сравнения* и *применение собственных наблюдений* авторов за содержанием и функционированием информационно-образовательной среды Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Применение частно-научных методов предопределило содержание и последовательность познавательных действий при проведении исследования. В частности, применялись: *кибернетический метод*, заслуженно имеющий большое значение для правовой информатизации и позволяющий учесть, обработать и сохранить большие массивы правовой информации; *аксиологический метод*, позволяющий учитывать регулятивные функции права и его воздействие на образовательный процесс; *синергетический метод*, позволяющий рассматривать образовательный процесс вне зависимости от причинно-следственных связей, а как нелинейные отношения. Среди частно-научных методов также был применен *метод контент-анализа* содержания информационно-образовательной среды Барановичского государственного университета и Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Применение специальных методов в нашем исследовании позволило выявить и описать специально-юридические характеристики объекта исследования. В частности, *метод компаративного анализа* позволил провести сравнительный анализ юридических практик, применяемых в Республике Беларусь и Российской Федерации в аспекте при-

¹¹ Лукашевич В.К. Философия и методология науки. Минск: Современ. шк., 2006. С. 162. URL: https://rusneb.ru/catalog/001980_000024_RU_FESSL_MA_IN_1331820397296981930/

менения ИКТ в образовательном процессе, в частности, при преподавании юридических дисциплин; *формально-юридический* метод позволил при изучении текстов нормативных правовых актов в сфере объекта исследования учитывать специальную терминологию, правовые конструкции; *метод юридической герменевтики* позволил учесть при проведении исследования жизненные условия, ставшие триггерами форсированного внедрения ИКТ в образовательный процесс и в целом адаптации системы образования к динамично меняющимся условиям.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

1. Барановичский государственный университет

«Расписание занятий».

Одним из важнейших ресурсов, позволяющих организовать образовательный процесс в Барановичском государственном университете, является сервис «Расписание занятий» (<http://rasp.barsu.by/>). Доступен для просмотра с любого устройства без авторизации. В режиме реального времени позволяет в удобном формате увидеть день недели, календарную дату, номер учебного занятия в расписании, время начала и окончания учебного занятия, учебную группу, учебную дисциплину, вид занятия, номер учебного корпуса, номер учебной аудитории, фамилию и инициалы преподавателя.

Сервис включает три вкладки: «Студенту/магистранту», «Преподавателю» и «Поиск аудитории».

Во вкладке «Студенту/магистранту» из выпадающих списков сервис позволяет выбрать «факультет» (один из 5 факультетов), «специальность» (из всех специальностей, по которым осуществляется подготовка в университете), «группа» (буквенно-цифровое обозначение каждой учебной группы), «неделя» (календарная дата, соответствующая каждому понедельнику в учебном году), «день» (конкретная календарная дата), «номер занятия» (с 1 по 8).

Во вкладке «Преподавателю» из выпадающих списков сервис позволяет осуществить поиск расписания для конкретного преподавателя путем фильтров с выпадающими списками «кафедра» (одну из 14 кафедр), «преподаватель» (фамилия и инициалы преподавателя, закрепленного за выбранной в предыдущем фильтре кафедрой), «неделя» (календарная дата, соответствующая каждому понедельнику в учебном году).

Во вкладке «Поиск аудитории» с выпадающими списками «день» (конкретная календарная дата) и «номер занятия» (с 1 по 8) сервис позволяет осуществить поиск свободной аудитории. Особенно популярен такой поиск во время подготовки обучающихся к участию в юридической олимпиаде, при организации встреч с практикующими юристами, при организации выездных судебных заседаний на базе Барановичского государственного университета, для проведения консультаций по вопросам текущей аттестации обучающихся, и в иных случаях.

«Электронный журнал учета педагогической нагрузки преподавателя».

В рамках реализации стратегии «Цифровой университет» на 2020–2025 годы, утвержденной приказом ректора университета № 159 от 15 апреля 2020 г., отделом информационных технологий Барановичского государственного университета разработана зарегистрированная авторская автоматизированная система «Электронный журнал учета педагогической нагрузки преподавателя» («Электронный журнал»), ставшая важнейшим организационным EdTech-инструментом для членов профессорско-преподавательского состава университета.

«Электронный журнал» автоматизирует процесс учета выполненной нагрузки профессорско-преподавательским составом университета, а также позволяет осуществлять оперативный контроль за ее выполнением. С целью тестирования в реальных условиях с октября 2020 г. программа внедрена в опытную эксплуатацию на инженерном факульте-

те»¹². С 2021/2022 учебного года сервис внедрен в работу всех факультетов Барановичского государственного университета.

«Электронный журнал» доступен для просмотра с любого устройства с авторизацией по персональному логину и паролю. Включает набор вкладок персонального меню, которые будут рассмотрены ниже.

«Главная» (содержит автоматически отображаемую календарную дату, фамилию и инициалы члена профессорского-преподавательского состава, количество занятий у него на текущую календарную дату, расписание начала и окончания занятий с первого занятия – «08.30 – 09.50» по восьмое занятие – «19.30 – 20.50»).

«Расписание» (содержит вкладку «Календарь» с предустановленной текущей датой авторизации в журнале преподавателя, позволяющий выбрать любую дату в течение учебного года; вкладку «Поиск незанесенных занятий» с встроенными календарями, позволяющими выбрать диапазон поиска дат, в которые не была внесена информация о проведенном занятии; вкладку «Расписание занятий», синхронизированную с рассмотренным выше сервисом «Расписание занятий»).

«Вне расписания» (содержит фильтры с выпадающими списками: семестр, дата занятий, время занятий, вид учебной работы, дисциплина, группа, количество часов, а также поля «содержание работы» и возможность выбора статуса нагрузки: основная; почасовая запланированная; почасовая незапланированная).

«Замены» (состоящий из вкладки «Замены», позволяющей выбрать семестр, в котором замена осуществлялась, указать фамилию и инициалы отсутствующего преподавателя, указать причину его отсутствия, фамилию и инициалы заменяющего, дату и время проведения занятия, учебную дисциплину, вид занятия, группу, семестр, аудиторию, и

вкладки «Взаимозамены», синхронизированной с утверждаемым на заседаниях кафедр графиком взаимозамен, позволяющей указать дату, время проведения, учебную дисциплину, фамилию и инициалы преподавателя, группу, семестр, вид учебной работы, аудиторию).

«План нагрузки» (автоматически отображает нагрузку на основании расписания учебных занятий по видам учебных работ: лекционным занятиям, практическим занятиям, лабораторным занятиям, семинарским занятиям, обзорным лекциям, лекционным занятиям (онлайн), практическим занятиям (онлайн), семинарским занятиям (онлайн) и содержит сведения о наименовании учебных дисциплин, учебной группе, виде учебного занятия, запланированном количестве часов, фактически выполненном количестве часов).

«Журнал» (отображающая сведения о дате проведения занятия, времени его проведения, учебной дисциплине, группе, семестре, содержании работы (теме, соответствующей учебно-методической карте учебной программы), виде учебной работы, количестве часов с отражением нарастающего итога).

«Журнал в разрезе дисциплин» (синхронизирована с вкладкой «Журнал» и содержит три собственные вкладки «Осенний семестр», «Весенний семестр», «Установочная сессия» с отображением в каждой из них наименований учебных дисциплин в соответствии с планом учебной нагрузки).

«Образование БарГУ».

Большим организационно-методическим потенциалом обладает следующий сервис, применимый в образовательном процессе Барановичского государственного университета, размещенный на платформе Moodle (<https://education.bar-su.by/>). Сервис доступен для просмотра и использования с любого устройства с авторизацией по персональному логину и паролю, отличному от логина и пароля, используемых для входа в «Электронный журнал».

После авторизации доступным становится весь набор вкладок: «В начало», «Личный кабинет», «Мои курсы», «Категории курсов», «Факультеты», «Студенту».

¹² Тестирование программного продукта «Электронный журнал учета педагогической нагрузки преподавателя»: Учреждение образования «Барановичский государственный университет». URL: https://www.barsu.by/news/index.php?cont=long&id_news=4994 (дата обращения: 05.01.2023).

Вкладка «В начало» содержит объявления актуального характера, позволяет ускорить навигацию и перейти к вкладкам «Мои курсы» и «Категории курсов».

Вкладка «Личный кабинет» отображает недавно посещенные авторизованным лицом учебные курсы и календарь, в который автоматически вносятся напоминания о начале/завершении выполнения обучающимися тех или иных заданий в рамках тех или иных учебных курсов, разработанных преподавателем по той или иной учебной дисциплине.

Вкладка «Мои курсы» отображает все учебные курсы авторизованного лица, разработанные им по преподаваемой учебной дисциплине. Структурно каждый учебный курс состоит из набора вкладок:

«Учебно-программная документация» (содержит паспорт учебной дисциплины; учебную программу учебной дисциплины; практическое руководство по выполнению курсовой работы по учебной дисциплине в рамках учебного курса; примерную тематику курсовых работ; примерную тематику дипломных работ);

«Теоретический раздел» (содержит лекции, соответствующие учебно-методической карте учебной программы учебной дисциплины, подготовленные с помощью двух офисных продуктов (как MicrosoftWord, так и MicrosoftPowerPoint, а также лекции в записи, что позволяет, например, слабовидящим обучающимся воспринимать на слух лекционный материал и тем самым реализовывать свое право на доступ к информации, а также собственно право на образование), что упрощает изложение и визуализацию; гиперссылки на решения и заключения Конституционного суда Республики Беларусь, постановления Пленума Верховного суда Республики Беларусь по той или иной теме, нормативные правовые акты уполномоченных государственных органов);

«Практический раздел» (содержит планы семинаров для дневной формы получения высшего образования; планы семинаров для заочной формы получения высшего образования; задания для управляемой самостоя-

тельной работы; задания для выполнения на семинарских занятиях; образцы заявлений в суд; банк судебных решений; глоссарий);

«Контроль и аттестация» (вопросы для самоконтроля; тестовые задания для проведения промежуточного контроля и текущей аттестации обучающихся; задания для контрольной работы; перечень вопросов к зачету; перечень вопросов к экзамену).

В любое время авторизованное лицо (преподаватель) может вносить обновления, дополнения в лекционный материал, загружать или удалять файлы, осуществлять мониторинг, проверку и учет достижений обучающихся. Например, результаты тестирования автоматически загружаются в ведомость, доступную для скачивания, с указанием фамилий и инициалов обучающихся и отображением полученных ими результатов тестирования, что очень упрощает проведение промежуточного контроля знаний.

Вкладка «Категории курсов» носит утилитарный характер и в большей степени предназначена для лиц, осуществляющих управление ресурсом (отдел дистанционного обучения). Из выпадающего списка в указанной вкладке доступны для просмотра и выбора следующие вкладки: «Электронные учебные курсы по дисциплинам», «Высшее образование I ступень», «Высшее образование II ступень», «Дистанционная форма получения образования», «Дневная форма получения образования», «Заочная форма получения образования», «Дополнительное образование», «Контрольное тестирование», «Семестровый контроль», «Тренировочное тестирование».

Вкладка «Факультеты» содержит перечень факультетов и синхронизирована с головным сайтом университета и позволяет осуществлять навигацию по сайту выбранного из выпадающего списка факультета.

Вкладка «Студенту» синхронизирована с соответствующей вкладкой на головном сайте университета и содержит ряд вкладок и гиперссылок, доступных для выбора из выпадающего списка:

«Личный кабинет студента» (доступен с любого устройства после авторизации по отдельному логину и паролю);

«Расписание занятий» (синхронизирована с рассмотренным нами выше сервисом);

«Инструкция к тренировочному тестированию» позволяет ознакомиться с соответствующей инструкцией.

«Хранилище ЭУМК», в котором сосредоточены разработанные членами профессорско-преподавательского состава учебные и учебно-методические материалы для обеспечения образовательного процесса, являющиеся самостоятельным информационным ресурсом.

«Хранилище ЭУМК».

Хранилище ЭУМК (<http://erstorage.barsu.by/>) Барановичского государственного университета включает учебные и учебно-методические образовательные издания, преимущественно электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), разработанные в соответствии с Положением об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования¹³, Инструкцией о порядке подготовки и выпуска учебных изданий и их использования¹⁴. Сервис доступен с любого устройства после авторизации по персональному логину и паролю; содержит вкладки «Учебные издания», «Учебные программы», «Электронный комплект учебно-методических материалов», «Учебно-методические комплексы» по всем учебным дисциплинам, по которым ведется преподавание в университете). Поиск необходимого ЭУМК осуществляется по ряду фильтров: наименование учебной дисциплины; указанию специальности, по которой осуществляется под-

готовка; указанию фамилии и инициалов автора ЭУМК.

«Сайты кафедр».

Большим информационным и организационным потенциалом характеризуются сайты кафедр Барановичского государственного университета. Матрицы сайтов кафедр единообразны и содержат преимущественно идентичный набор вкладок:

«Главная» (с указанием физического месторасположения кафедры, рабочих номеров телефонов, адреса корпоративной электронной почты, графика работы);

«О кафедре», содержащая историческую и информационную справку о кафедре, включающая собственные вкладки: «Сотрудники кафедры» (перечень членов профессорско-преподавательского состава кафедры с гиперссылками, позволяющими ознакомиться с достижениями, научными интересами, наградами, заслугами того или иного преподавателя), «Дисциплины кафедры» (перечень дисциплин), «Специализированные модули по выбору обучающихся» (с достаточной информацией, позволяющей обучающемуся сделать самостоятельный обоснованный выбор учебной дисциплины для изучения), «График дежурства преподавателей» (содержит соответствующий график); «Информация о филиале кафедры» (содержит информацию о филиале кафедры на базе Юридической консультации Барановичского района и г. Барановичи Брестской областной коллегии адвокатов), «Каталог учебных дисциплин» (содержит сведения об объеме часов и специфике той или иной дисциплины);

«Наука и инновации» содержит самостоятельные вкладки «Направления НИР», «Список публикаций преподавателей кафедры»;

«Новости и объявления» содержит актуальную и оперативно размещаемую информацию об анонсах предстоящих мероприятий кафедры, а также отчеты об их проведении;

«Учебно-методические материалы», содержащая гиперссылки на Хранилище ЭУМК, график управляемой самостоятельной работы обучающихся.

¹³ Об утверждении положений об учебно-методических комплексах: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 08.11.2022 № 427 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 25.11.2022. 8/39048. URL: <https://adu.by/images/2022/11/post-MO-RB-427-2022.pdf/>

¹⁴ Об утверждении Инструкции о порядке подготовки и выпуска учебных изданий и их использования: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 06.01.2012 № 3 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 01.03.2012. № 25. 8/24891. URL: <https://adu.by/images/2021/08/3.pdf/>

Сайт Барановичского государственного университета.

Интегрирует перечисленные выше сервисы головной сайт Барановичского государственного университета (<https://www.barsu.b>). Структура матрицы сайта позволяет каждому участнику образовательного процесса (обучающимся: студентам, магистрантам, аспирантам; их законным представителям; преподавателям; администрации), а также контролирующим органам оперативно найти качественную, достоверную и доступную информацию.

Головной сайт является единственным из вышерассмотренных информационных ресурсов, имеющим как версию для лиц с инвалидностью (настройки фона, настройки размера шрифта, настройки разреженности шрифта), так и версии сайта, переведенные на пять языков (русский; белорусский; английский; китайский; туркменский).

Указанные технические возможности, во-первых, учитывают интересы потенциальных участников образовательного процесса и свидетельствуют об ориентированности университета на расширение сотрудничества, продвижение образовательных услуг, и во-вторых, способствуют реализации гражданами их конституционных прав: права на образование и права на получение, хранение и распространение полной, достоверной и своевременной информации о деятельности государственных органов.

2. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Программа «Приоритет-2030» как катализатор развития информационно-образовательной среды.

В 2021 г. Державинский университет вошел в программу стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», которая призвана сконцентрировать ресурсы обеспечения вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 г., повысить научно-образовательный потенциал университетов и научных организаций, а также обеспечить участие образова-

тельных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации. Предпосылкой включения Державинского университета в программу «Приоритет-2030» стали проводимые с 2016 г. существенные изменения в содержании и форматах образовательной деятельности, которые касались, в первую очередь, развития сетевого образования, внедрения проектной деятельности, развития цифровых компетенций обучающихся, цифровизации образования. В вузе создана электронная информационно-образовательная среда на базе LMS “Moodle”, с 2018 г. введена электронная зачетная книжка.

Также в учебный процесс были включены онлайн-курсы по освоению цифровых компетенций в рамках сетевых договоров с СПбПУ им. Петра Великого, АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов», АНО «Платформа НТИ», АНО «Университет НТИ 2035». Отдельные курсы реализуются в рамках сетевых договоров с НИУ ВШЭ, СПбГУ, ГИТИС и др. С 2019 г. запущен сервис онлайн-поддачи документов для абитуриентов. К настоящему времени создана система личных кабинетов преподавателей и студентов, внедрены цифровые сервисы для студентов: мобильное приложение; цифровой студенческий билет, зачетная книжка, расписание, портфолио; сеть цифровых инфокиосков, внедрены и совершенствуются цифровые образовательные технологии и электронная образовательная среда; внедрены онлайн-курсы, организовано симуляционное обучение на базе симуляционного центра, созданы личные кабинеты ППС и студентов. Создан кластер серверов вуза на площадке ПАО «Ростелеком», запущена работа службы техподдержки и управления IT-инцидентами. На новом этапе развития университету предстоит комплексная цифровая трансформация, которая обеспечит сопровождение новой образовательной модели и исследовательской деятельности, повысит эффективность управления, создаст условия для интеграции

университета в глобальное научно-образовательное пространство.

Вхождение в программу «Приоритет-2030» позволило акцентировать и сконцентрировать внимание университета на системном цифровом преобразовании информационно-образовательной среды. Активизация этого направления и его качественные преобразования обусловлены конкуренцией между участниками программы, состав которых может корректироваться в зависимости от степени достижения целевых показателей в ходе реализации поставленных программой задач. Тем самым, программа «Приоритет-2030» становится катализатором многих процессов и трендов в основных, сквозных и сопроводительных процессах деятельности университета, где в центре находятся задачи, показатели и критерии качества ИКТ. Исходя из этого, одной из ключевых характеристик целевой модели развития университета является комплексная цифровая трансформация базовых процессов университета и системы управления, а также активное содействие освоению цифровых компетенций как внутри университета, так и среди населения региона.

Свое развитие получают компоненты Доступной среды. Для студентов с нарушениями зрения и слуха в одном из корпусов Державинского университета (г. Тамбов, Советская 6, корпус № 4, первый этаж, библиотека) оборудованы рабочие места: дисплей Брайля, принтер для печати рельефно-точечным шрифтом Брайля, портативный тифлофлешплеер Smart Bee, система информационная для слабослышащих портативная Исток А2, программа синтеза речи Infovox 4 с аппаратным USB-ключом активации, специализированное рабочее место ALMAZ 206, портативный ручной видеоувеличитель (ЭР-ВУ) RUBY). Несмотря на то, что большинство лиц с ограниченными возможностями, обучающиеся в Державинском университете, получают свое образование в общем порядке с учетом средств и комплекса мер по адаптации, имеющихся в учебных корпусах, это направление требует дальнейших преобразований с точки зрения адаптации ИКТ, в основу чего может лечь опыт Барановичского

государственного университета и ресурсы программы «Приоритет-2030».

Проектная деятельность в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина.

В рамках преобразований, происходящих под влиянием требований образовательных стандартов и программы «Приоритет-2030», в Державинском университете образовательная модель университета стремительно трансформируется в проектный деятельностный формат, основанный на тесной интеграции с исследованиями и с практикой, сетевого обучения и персонализации образования. Благодаря введению проектной деятельности уже в 2020 г. по заявкам работодателей были подготовлены и защищены 113 ВКР проектного типа. В настоящее время выпускные квалификационные работы и курсовые работы готовятся по двум типам. Первый – работы исследовательского типа, включающие в себя привычную академическую структуру, введение, основную часть, поделенную на главы и параграфы, заключение, список источников, а также, по необходимости, приложения. Второй – работы проектного типа, структура которых предполагает введение, обзор литературы, описания методологической и ресурсной базы работы, предпроектное исследование, результаты проектирования, выводы и обсуждение, список использованных источников, приложения. При этом подразумевается коллективная работа студентов над одним проектом, предусмотрены условия для междисциплинарных исследований.

Свои особенности с учетом установленных требований имеет раздел введения. Введение должно начинаться с описания проблемы, для решения которой будет спроектирован интеллектуальный продукт, и обоснования актуальности его разработки. Актуальность тематики и содержания ВКР, как и курсовой работы проектного типа, обосновывается с помощью фактов, информации, теоретических и прикладных работ, результатов исследований, экспертных оценок, изложенных в релевантной литературе с соответствующими ссылками на источники. По-

сле описания проблемы и обоснования актуальности необходимо сформулировать цель и задачи работы проектного типа, критерии выбора проектной идеи, вопросы для предпроектного исследования, общие требования к результату проектирования (функциональные требования к продукту проекта). Во введении также обозначаются границы проекта, результатом которого является работа проектного типа, за которые он выходить не будет; рекомендуется кратко описать структуру и содержание работы.

Отдельные сложности возникают при разграничении разделов предпроектного и проектного исследования. В разделе с результатами предпроектного исследования должны быть описаны все результаты запланированного предпроектного исследования. В данном разделе должен быть обоснован выбор проектной идеи, реализация которой ляжет в основу разрабатываемого интеллектуального продукта. Результаты проектирования предполагают описание разработанного интеллектуального продукта, включая все его составные части в соответствии с требованиями к результату, сформулированными во введении, а также результаты оценки разработанного продукта в соответствии с предложенной методологией. По итогам подготовки и защиты выпускных квалификационных и курсовых работ проектного типа применительно к исследованиям по юридическому направлению, в том числе междисциплинарного характера, установлено, что анализ теоретической, нормативной и эмпирической основы составляет предпроектное исследование, а выявление проблем нормативного регулирования и правоприменения по предмету исследования вместе с описанием результатов проектирования помещаются в соответствующий раздел работы.

С учетом того, что результатом и ВКР, и курсовой работы проектного типа должен стать конкретный проектный продукт, обязательным структурным элементом таких работ становится приложение, где приводится результат проекта как таковой. Это представляет отдельную сложность для работ гу-

манитарной направленности. Применительно к работам по юридическим специальностям выработан подход, в ходе которого проектным продуктом и, следовательно, содержанием раздела с приложением становятся оформленные по правилам юридической техники проекты нормативных правовых актов, а также аналитические обзоры материалов правоприменительной практики.

В рамках развития проектной деятельности в учебные планы Державинского университета в качестве обязательной самостоятельной дисциплины введен «Проектный семинар», в ходе которого студенты готовят проектные продукты по заданным темам, задачам и критериям. Вместе с этим обязательным стала обязательная подготовка проектных курсовых. Тема определяется как кафедрами с учетом анализа происходящих тенденций, вызовов и перспектив, так и внешними заказчиками – органами государственной власти, органами местного самоуправления, организациями и предприятиями реального сектора экономики, институтами гражданского общества.

Проектные работы получили свою дополнительную дифференциацию, разделившись на три вида: исследовательские, прикладные и сервисные проекты. При выборе проектов популярность у студентов получили первые два вида, особенно востребованы запросы студентов гуманитарных специальностей на исследовательские проектные работы, что заметно при еще неокончательно сложившемся разделении и консолидированном понимании разницы между исследовательскими и прикладными работами. В частности, прикладной характер проекта не исключает его исследовательской составляющей и соответствующего значения, отчего происходит их смешение. Относительно прикладных проектов установлены практико-ориентированные и опытно-конструкторские аспекты требований к работе и проектному продукту, что может быть ориентиром для их отграничения от исследовательских проектов. Отдельное место занимают сервисные проекты, которые подразумевают участие

студентов в организации, сопровождении и проведении отдельных проектов или мероприятий, например, организация и проведение научно-практической конференции, участие в деятельности научного журнала, сопровождение проведения культурно-массового мероприятия. Следует отметить, что происходит выравнивание количества задействованных студентов во всех трех видах проектных работ, учитывая, что запросов на фактически прикладные проекты и, тем более, сервисные несколько меньше, чем на исследовательские.

Темы и данные о проектных работах аккумулируются в разделе «Биржа проектов», являющемся общим для профессорско-преподавательского состава и студентов в их личных кабинетах. Руководители проектов размещают темы, их описание, количество участников и требования к ним, задачи и предполагаемый результат проекта. Студенты выбирают свои проекты и после одобрения со стороны руководителя присоединяются к ним. Все взаимодействия и коммуникации происходят дистанционно в личном кабинете преподавателя и студента, что минимизирует и автоматизирует организационно-техническую часть подготовки и реализации проекта. Это также находит свое отражение на странице проекта, где приведены этапы и сроки работы, ответственные по ним. По результатам проекта в личный кабинет загружаются итоговые материалы, которые должны быть одобрены и оценены руководителем.

Цифровая кафедра.

В Державинском университете активно внедряется и реализуется проект «Цифровые кафедры» – проект реализации программ профессиональной переподготовки. Эти программы – часть федерального проекта «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли», который, в свою очередь, входит в нацпрограмму «Цифровая экономика Российской Федерации»¹⁵. Проект предполагает, что сту-

денты вузов, где открыты цифровые кафедры, помимо своей основной специальности, получают дополнительную квалификацию по ИТ-профилю. Реализация проекта «Цифровые кафедры» дифференцируется для студентов ИТ и не ИТ. Студенты обеих категорий по результатам обучения на цифровой кафедре получают диплом о профессиональной переподготовке.

В Державинском университете студенты в ходе обучения по проекту «Цифровая кафедра» (<https://tsutmb.ru/priority2030/tsifrovaya-kafedra/>) могут пройти такие программы, как «Веб-разработка и интернет-маркетинг», «Медиаконтент и продвижение в цифровой среде», «Сетевое и системное администрирование», «Основы работы с большими данными», «Программирование в корпоративных информационных системах (1С)» и др.

Внедрение таких программ повышает конкурентоспособность и вуза среди абитуриентов, и выпускников, владеющих отдельными цифровыми компетенциями. Это становится актуальным в условиях существующего запроса на такие компетенции, развития междисциплинарных связей и навязываемого со стороны коммерческих образовательных центров тренда необходимости постоянного переобучения, что, в свою очередь, является предметом отдельной дискуссии.

Электронное портфолио преподавателя.

Одной из важнейших составляющих корпоративной среды Державинского университета стала оценка эффективности деятельности научно-педагогических работников (НПР), директоров институтов, деканов факультетов университета. Для оценки эффективности определены такие понятия, как «эффективный контракт», «рейтинговая оценка деятельности», «показатель эффективности деятельности» и ряд других.

Оценка эффективности деятельности производится административно-управленческими подразделениями Державинского университета, осуществляющими проверку,

¹⁵ Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 № 7) // Министерство цифрово-

го развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации: сайт. URL: <https://digital.gov.ru/> (дата обращения: 09.07.2019).

подтверждение достижений по соответствующим показателям; представляющими сводные данные по отдельным показателям, предусмотренным для директоров институтов, деканов факультетов; курирующими, координирующими и контролирующими в целом работу по оценке; отвечающими за сохранность оригиналов документов экспертной и апелляционной комиссий, служащих основанием для начисления стимулирующих выплат. Ввод данных по предусмотренным показателям эффективности за отчетный период и их проверка (верификация) осуществляется в установленные и утвержденные сроки, информация о которых в обязательном порядке размещается во внутренней электронной информационно-образовательной среде университета, но не позднее, чем за один месяц до ввода данных и (или) их проверки соответствующими участниками.

Автоматизированный личный кабинет преподавателя (профессора, доцента, старшего преподавателя, ассистента), сотрудника научного подразделения Университета, директора института (декана факультета) включает в себя сервис «электронное портфолио», отражающий в электронном виде блочную структуру (электронные формы) показателей оценки эффективности деятельности. Внесение данных, необходимых для оценки эффективности деятельности, является обязательным для всех работников, относящихся к категории НПР (по основному месту работы или на условиях совместительства (внутреннего/внешнего)), а также для директоров институтов/деканов факультетов. Проверка и подтверждение достигнутых достижений за отчетный период осуществляется сотрудниками ответственных административно-управленческих подразделений Университета, осуществляющими в установленные сроки соответствующую работу через личные автоматизированные кабинеты, имеющие подключаемую функцию по администрированию портфолио оцениваемой категории сотрудников.

Организационно-техническое обеспечение функционирования и совершенствование сервиса личного кабинета «электронное портфолио», а также вопросы, связанные с администрированием сервиса в части проверки (верификации) достигнутых достижений по показателям оценки эффективности деятельности, возложены на Департамент развития цифровой образовательной среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Не только естественный ход развития технического прогресса, но и комплекс современных вызовов и угроз способствуют форсированному развитию и последующему внедрению продуктов ИКТ в образовательный процесс, что наблюдается как в Барановичском государственном университете (г. Барановичи, Республика Беларусь), так и в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина (г. Тамбов, Российская Федерация).

Внедрение в работу информационных и образовательных сервисов Барановичского государственного университета, в том числе авторских, «Расписание занятий», «Электронный журнал учета педагогической нагрузки преподавателя», «Образование БарГУ», «Хранилище ЭУМК», «Сайт кафедры», версий сайтов для инвалидов будет способствовать более полной реализации инвалидами права на образование и права на информацию. Равно как и перевод перечисленных сервисов на языки партнеров будет иметь потенциально позитивные последствия.

Системообразующим катализатором развития образовательной деятельности в целом, а также внедрения и развития ИКТ становятся отдельные программы поддержки вузов. Ярким примером здесь является участие Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина в программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Участие в программе «Приоритет-2030» способствовало гармоничным преобразованиям и последовательной трансформации образовательного про-

цесса и его сопровождения. В этих преобразованиях можно выделить три направления: образовательные коммуникации (в частности, организация проектной деятельности); коммуникации по распространению среди студентов дополнительных цифровых компетенций (например, «Цифровая кафедра»); технологии и коммуникации оценки эффективности преподавателей и руководства. Следует признать, что данные направления в любом случае стали бы магистральными в развитии университетских ИКТ, но участие в таких программах, как «Приоритет-2030» стимулирует и расширяет эффект, контент и технологичность информационно-образовательной среды вуза. Перспективным представляется последующее развитие ИКТ в контексте их расширения как элемента Доступной среды.

В условиях развития практико-ориентированных запросов к образовательной системе свое развитие получили работы проектного типа и проектная деятельность в целом. Организация этого направления в Державин-

ском университете предопределена не только образовательными стандартами, но и программой «Приоритет-2030» и полностью обеспечена необходимыми ИКТ, предоставляющими: широкое усмотрение студентов при выборе своих проектов по типу (исследовательский, прикладной, сервисный), количеству участников и другим критериям; взаимодействие руководителя и исполнителей проекта по организационно-техническим и формальным вопросам в дистанционном формате; цифровые следы хода и результатов проектной деятельности.

Несмотря на интеграционные процессы, сближение законодательства Союзного государства Беларуси и России в сфере образования и науки далеко от завершения. В частности, вопросам правового регулирования организации двусторонних стажировок / повышений квалификаций следует уделить больше внимания ввиду элементарной терминологической путаницы, что не способствует прозрачному правоприменению.

Список источников

1. Абдалина Л.В., Зыков К.А. Цифровая девиация как феномен современного мира // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 4. С. 85-95. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-4-85-95>, <https://elibrary.ru/lkpxtq>
2. Загоскина И.В., Коротенко Т.Н. Особенности дистанционного обучения в вузе как вектор развития современного образования // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 2. С. 51-59. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-51-59>, <https://elibrary.ru/tmzjau>
3. Кочукова О.Н. Информационная модель показателей и уровней развития дивергентного мышления студентов вуза // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 4. С. 31-40. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-4-31-40>
4. Ларионова Т.В., Филиппенко Л.К. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе начальной школы: воздействие на учащихся // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 1. С. 78-87. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-1-78-87>
5. Титаренко Л.Г. Цифровизация обучения: движущая сила модернизации системы высшего образования или гуманитарная угроза? // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2022. № 1. С. 33-41. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2022-1-33-41>
6. Титаренко Л.Г. Адаптация к ускоренной цифровизации в условиях пандемии: сравнительное исследование систем высшего образования России и Беларуси // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 58-68. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-58-68>, <https://elibrary.ru/jxbvqk>
7. Головенчик Г.Г. Современные тенденции цифрового реформирования образования // Цифровая трансформация. 2020. № 4. С. 5-20. <https://doi.org/10.38086/2522-9613-2020-4-5-20>, <https://elibrary.ru/tvwmlt>
8. Лозицкий В.Л. Становление и эволюция институциональной модели университета 3.0 в эпоху цифровизации // Цифровая трансформация образования: сб. материалов 2 Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.Б. Бельский. Минск: ГИАЦ Минобразования, 2019. С. 290-293. <https://elibrary.ru/yxngys>

9. Храмова Ф.И., Васильченко Н.В. Особенности цифровизации дополнительного образования детей и молодежи в Республике Беларусь // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 5-2 (44). С. 134-140. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10517>, <https://elibrary.ru/jmqekz>

References

1. Abdalina L.V., Zykov K.A. (2022). Digital deviation as a modern world phenomenon. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal «Gaudeamus» = Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, vol. 21, no. 4, pp. 85-95. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-4-85-95>, <https://elibrary.ru/lkpxtq>
2. Zagorskina I.V., Korotenko T.N. (2022). Distance learning features in university as a vector of modern education development. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal «Gaudeamus» = Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, vol. 21, no. 2, pp. 51-59. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-51-59>, <https://elibrary.ru/tmzjau>
3. Kochukova O.N. (2022). Information model of development indicators and levels of divergent thinking among university students. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal «Gaudeamus» = Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, vol. 21, no. 4, pp. 31-40. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-4-31-40>
4. Larionova T.V., Filippenko L.K. (2022). Information and communications technology in the educational process of primary school: impact on schoolchildren. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal «Gaudeamus» = Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, vol. 21, no. 1, pp. 78-87. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-1-78-87>, <https://elibrary.ru/ijwknk>
5. Titarenko L.G. (2022). Digitalisation of learning: a driving force for higher education modernisation or a humanitarian threat? *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sociologiya = Journal of the Belarusian State University. Sociology*, no. 1, pp. 33-41. (In Russ.) <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2022-1-33-41>, <https://elibrary.ru/ggkhat>
6. Titarenko L.G. (2022). Adaptation to accelerated digitalization in the context of a pandemic: comparative study of higher education systems in Russia and Belarus. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 3, pp. 58-68. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-58-68>, <https://elibrary.ru/jxbvqk>
7. Golovenchik G.G. (2020). Current trends in digital education reform. *Tsifrovaya transformatsiya = Digital Transformation*, no. 4, pp. 5-20. (In Russ.) <https://doi.org/10.38086/2522-9613-2020-4-5-20>, <https://elibrary.ru/tvwmlt>
8. Lozitskii V.L. (2019). Stanovlenie i evolyutsiya institutsional'noi modeli universiteta 3.0 v epokhu tsifrovizatsii [Formation and evolution of the institutional model of the University 3.0 in the era of digitalization]. In: A.B. Belskii (executive ed.). *Sbornik materialov 2 mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya»* [Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Digital Transformation of Education"]. Minsk, The Main Information and Analytical Center of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, pp. 290-293. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yxngys>
9. Khramtsova F.I., Vasilchenko N.V. (2020). Features of digitalization of additional education of children and youth in the Republic of Belarus. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 5-2 (44), pp. 134-140. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10517>, <https://elibrary.ru/jmqekz>

Информация об авторах

Андрияшко Марина Васильевна, кандидат юридических наук, PhD, доцент, доцент кафедры общеправовых дисциплин и государственного управления, Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Республика Беларусь, <https://orcid.org/00-00-0003-2527-2224>, ResearcherID: AAY-7168-2020, ScopusID: 57222323133, andryashkomv@mail.ru

Information about the authors

Maryna V. Andryashka, Cand. Sci. (Law), PhD, Associate Professor, Associate Professor of General Legal Disciplines and Public Administration Department, Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus, <https://orcid.org/0000-0003-2527-2224>, ResearcherID: AAY-7168-2020, ScopusID: 57222323133, andryashkomv@mail.ru

Зелепукин Роман Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры конституционного и международного права, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-0307-4385>, SPIN-код: 1152-8939, Researcher ID: AAX-6885-2021, lexcomplex@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 23.01.2023
Поступила после рецензирования 30.01.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Roman V. Zelepukin, Cand. Sci. (Law), Associate Professor, Associate Professor of Constitutional and International Law Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/00-0002-0307-4385>, SPIN-code: 1152-8939, Researcher ID: AAX-6885-2021, lexcomplex@yandex.ru

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

Received 23.01.2023
Approved 30.01.2023
Revised 03.02.2023

Научная статья
УДК 378.2

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>



Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях

Александр Пилялович КАИТОВ 

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1
kaitovap@mgpu.ru

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена значимостью проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы для повышения качества и эффективности высшего образования. Анализ и обобщение зарубежного опыта позволит выявить и включить в отечественную образовательную практику развития учебной мотивации студентов высшей школы наиболее успешные, эмпирически доказавшие свою эффективность педагогические решения и разработки. Цель: на основе анализа зарубежных источников по проблеме развития учебной мотивации студентов высшей школы определить и охарактеризовать актуальные теории, применяемые к изучению учебной мотивации студентов, влияющие на ее развитие факторы, методы и стратегии обучения. Результаты исследования: выявлено, что актуальной теоретической основой исследований учебной мотивации студентов высшей школы являются теории: самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, атрибуции, самооценки, самодетерминации. Доказано, что основным условием позитивного развития мотивации студентов к учебной и исследовательской деятельности является создание преподавателями вузов мотивирующей образовательной среды, включающей: поощрение ориентации студентов на цели мастерства, развитие компетентности, предоставление автономии, создание зон ближайшего развития и др. Сделан вывод о целесообразности включения в отечественную образовательную практику высшей школы зарубежного опыта обучения студентов позитивным мотивационным стратегиям, ориентированным на развитие мотивационной компетентности.

Ключевые слова: учебная мотивация, студенты высшей школы, зарубежный опыт исследований, результаты теоретического анализа

Для цитирования: Каитов А.П. Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 24-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>

Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies

Alexandr P. KAITOV 

Moscow City University

1 Bldg, 4 Selskohoziastvenny Dr., Moscow, 129226, Russian Federation

kaitovap@mgpu.ru

Abstract. The relevance of the research topic is due to the importance of the problem of educational motivation development among students of higher education to improve the quality and efficiency of higher education. Analysis and generalization of foreign experience makes it possible to identify and include in the domestic educational practice of developing the educational motivation of students of higher education the most successful pedagogical solutions and developments that have empirically proven their effectiveness. Purpose: based on the analysis of foreign sources on the problem of educational motivation development of students of higher education, to determine and characterize the current theories applied to the study of educational motivation of students, the factors that influence its development, methods and teaching strategies. We prove that the main condition for the positive development of students' motivation for learning and research activities is the creation by university teachers of a motivating educational environment, including: encouraging students to focus on the goals of mastery, developing competence, granting autonomy, creating zones of proximal development, etc. It is concluded that it is expedient to include foreign experience in teaching students positive motivational strategies focused on the development of motivational competence in the domestic educational practice of higher education.

Keywords: educational motivation, higher education students, foreign research experience, theoretical analysis results

For citation: Kaitov, A.P. (2023). Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 24-38. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>

ВВЕДЕНИЕ

Научный интерес зарубежных ученых к проблеме учебной мотивации студентов всегда оставался достаточно высоким, в настоящее время он во многом обусловлен стремительно развивающимися в мире глобализационными процессами, формированием общества, основанного на знаниях, и утверждением принципа постоянного и непрерывного обучения на протяжении всей жизни. Непрерывное образование стало частью национальной политики в странах Европы, США, России, Китае и др. Сформированная у студентов в период профессиональной под-

готовки в высшей школе устойчивая учебная мотивация в дальнейшем проявляется в стремлении к постоянному обновлению знаний и обеспечивает развитие способностей к успешному обучению на протяжении всей жизни. Усилия ученых направлены на выявление и обоснование эффективных подходов и теорий к изучению учебной мотивации, определения факторов, влияющих на мотивацию и успеваемость студентов, мотивационных и поведенческих стратегий, связанных с достижениями студентами академических успехов [1–3].

Цель исследования: на основе анализа зарубежных источников по проблеме развития

учебной мотивации студентов высшей школы выявить и охарактеризовать актуальные теории, применяемые к изучению учебной мотивации студентов, влияющие на ее развитие факторы, методы и стратегии обучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения поставленной цели исследования:

- проведен теоретический анализ современных зарубежных научных источников по проблеме учебной мотивации студентов высшей школы;

- систематизирован и обобщен материал, касающийся актуальных теорий, применяющихся к изучению учебной мотивации студентов, определения влияющих на ее развитие факторов, рекомендаций преподавателям в использовании методов и стратегий обучения для развития мотивации студентов к учебной и исследовательской деятельности.

Сделан вывод о целесообразности включения в отечественную образовательную практику зарубежного опыта обучения студентов позитивным мотивационным стратегиям, ориентированным на развитие мотивационной компетентности – «интегральной личностной характеристики, включающей способности понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов учебной деятельности» [4, с. 120].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретический анализ зарубежных научных источников последних двух десятилетий свидетельствует о доминировании когнитивного подхода к изучению учебной мотивации студентов высшей школы. Актуальной теоретической основой зарубежных исследований мотивации студентов высшей школы выступают теории: самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, атрибуции, самооценки, самодетерминации. По

мнению Р. Уокера, наиболее часто для исследований учебной мотивации используются теории самоэффективности, достижения цели и самодетерминации. Он отмечает, что «эти теории часто называют социально-когнитивными», поскольку они признают роль социального и физического контекста в мотивационных процессах» [5, р. 2], подчеркивают динамический характер мотивации, обусловленный взаимовлиянием человека и социальной среды, важность восприятия и оценки им своих знаний, способностей и возможностей, имеющими определяющее значение для мотивации.

Теория самоэффективности, разработанная А. Бандурой в 1970-х гг., признается как наиболее влиятельная концепция когнитивных предикторов мотивации учебной и исследовательской деятельности студентов [6]. Самоэффективность определяется представлениями человека о своих способностях овладеть определенной деятельностью, успешно справиться с решением задачи. Согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры, на убеждения человека в самоэффективности влияют *четыре фактора*:

- 1) *личный опыт*, который испытал студент (успех, неудача), является наиболее важным источником убеждений в самоэффективности;

- 2) *косвенный опыт*, связанный с наблюдением за другими;

- 3) *вербальные убеждения* со стороны преподавателей в возможностях студента справиться с поставленной задачей;

- 4) *физиологические сигналы (реакции)*, например, указывающие на переживание студентом тревоги, или стресса, негативно влияющих на эффективность учебной и исследовательской деятельности [7].

Студенты аккумулируют информацию для оценки своей самоэффективности на основе предыдущего личного опыта, замещающего опыта (наблюдательного за действием других), различных методов убеждения со стороны преподавателей (поощрения) и физиологических симптомов (возбуждение, тревога). Результаты исследований, прове-

денных в разные годы с целью определения факторов, влияющих на исследовательскую мотивацию студентов и аспирантов университетов, подтвердили правомерность положений социально-когнитивной теории А. Бандуры [8; 9].

Было выявлено, что студенты с высокой самооффективностью (высокой самооценкой своих способностей к проведению исследований) могут контролировать факторы конкретных обстоятельств и управлять ими. В качестве *основных методов повышения самооэффективности* выступают:

- вовлечение студентов в реальные научные исследования, способствующие обогащению знаний и овладению навыками исследовательской деятельности;
- вербальное убеждение студентов со стороны преподавателей в их способности успешно провести исследование (например: «Вы сможете провести это исследование», или «в Ваших способностях нет сомнений» и т. п.);
- обсуждение участия и результатов исследований с преподавателями и другими студентами;
- устранение факторов, вызывающих тревогу и стресс, например, посредством поиска способов связи сложного научного материала с явлениями повседневной жизни, или конкретизации методов и форм организации защиты исследовательских работ.

В совокупности эти методы помогают студентам обрести уверенность в своих силах, способствуют снижению уровня тревожности и повышению мотивации к исследовательской деятельности. Особенно важным является *метод поощрения* со стороны преподавателей через выражение их позитивных ожиданий в отношении студентов, способствующих повышению их уверенности в самооффективности и мотивации к проведению исследований. В этом случае обучающиеся с большим терпением преодолевают трудности на пути исследования и прикладывают максимум усилий для достижения целей.

Ученые рекомендуют систематически обсуждать со студентами смысл научной терминологии, проводить специальные упражнения для усвоения сложных научных понятий в области их будущей профессиональной деятельности, поощрять суждения студентов с тем, чтобы они осознали важность науки для их будущей карьеры. Подчеркивается значимость для развития мотивации студентов к исследовательской деятельности такого *фактора*, как создание мотивирующей образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму, и студенты могут наблюдать, как другие добиваются успеха [10; 11].

Теория достижения целей объясняет, почему примерно равные по уровню развития интеллекта и компетенций обучающиеся достигают различных результатов обучения и каким образом ориентация на достижение цели влияет на успешность обучения. Согласно этой теории, в учебной мотивации выделяются два основных типа целей: цели мастерства и цели производительности (демонстрации результатов); эти два типа целей характеризуют направленность деятельности студента в процессе учебной деятельности [12; 13].

Цели мастерства сосредоточены на личном совершенствовании и убеждении, что увеличение усилий связано с повышением компетентности, самооффективностью и саморегулированием учебной деятельности. Цели мастерства – это, прежде всего, цели, направленные на развитие компетентности [14]. Посредством приложения усилий и упорного труда можно развить компетентность и достигнуть мастерства. Студенты с ориентацией на цели мастерства предпочитают сложные задания и имеют высокий уровень познавательных интересов. Основное внимание сосредоточено на внутренней ценности обучения [15]. Напротив, цели производительности – это цели, сфокусированные на демонстрации компетентности, стремлении показать другим свои способности и компетентность, не прилагая при этом больших усилий; внимание студента сосредоточено на впечатлении, которое он произ-

водит на окружающих. Конкуренция, награды, успехи и неудачи, которые публично демонстрируются в аудитории, способствуют ориентации на достижение цели успеваемости (демонстрации результатов). Ориентация на цели производительности побуждает студентов оценивать себя с точки зрения оценок и уровня успеваемости. Цели успеваемости создают атмосферу соревнования и сравнения, в которой способности и оценка связываются в сознании учащихся. В такой атмосфере учащиеся с меньшей вероятностью берутся за сложные задачи, чтобы избежать возможности неудачи. Студенты, ориентированные на мастерство, более мотивированы на выполнение сложных задач и приложение усилий для их решения. Поэтому ученые рекомендуют преподавателям акцентировать внимание студентов на цели мастерства и поощрять их браться за выполнение более сложных заданий.

Теория атрибуции, согласно которой мотивация и будущее поведение основаны на объяснениях людьми причин своих прошлых успехов или неудач. Атрибуция (лат. *attributio* – приписывание) является психологическим термином, обозначающим механизм объяснения причин. Предполагается, что существует причинно-следственная связь между прошлым опытом и мотивацией человека предпринимать какие-либо действия. Теория атрибуции фокусируется на влиянии ожидания результатов от затрачиваемых усилий в процессе учебной деятельности; ожидания порождают эмоции, определяющие мотивацию. Теория атрибуции похожа на теорию ожидаемой ценности, но отличается своим когнитивным подходом к эмоциям, она акцентирует внимание на важности эмоций для достижения успеха [16]. В рамках этой теории выделяются три признака мотивации: *локус*, *стабильность* и *управляемость*. Локus связан с местонахождением причины, его можно описать как внутреннюю или внешнюю по отношению к человеку причину. Стабильность относится к относительной устойчивости причины во времени. Например, способности или интеллект

могут считаться стабильными факторами, в то время как предполагаемые усилия, знания и удача считаются нестабильными и временными. Предполагается, что успех, приписываемый способностям, вызывает положительные эмоции о себе и успех в жизни. И наоборот, неудача, связанная с недостаточными способностями или навыками, может привести к отказу в последующих ситуациях. Если студент объясняет свою неудачу нестабильными причинами (недостаточными усилиями), то он, вероятно, повысит настойчивость в будущем.

Контролируемость (ответственность) указывает, может ли человек осуществлять контроль над причинами успеха и неудачи. Студенты, которые считают, что у них мало контроля над результатами обучения, демонстрируют низкую мотивацию к достижению успеха [17]. Студенты, считающие, что добились успеха благодаря своему внутреннему контролю за причинами успеха и неудачи, чувствуют гордость. Если же они терпят неудачу из-за внутренних неконтролируемых причин (например, низкий уровень способностей), часто испытывают стыд и смущение. Если студенты считают, что их неудача была вызвана внешними причинами – неконтролируемыми факторами (например, предвзятым отношением преподавателей), то испытывают гнев. И наоборот, студенты чувствуют себя виноватыми и испытывают смущение, если неудача связана с внутренними управляемыми причинами (например, недостатком усилий). Обучающийся, который считает, что контролирует факторы, лежащие в основе его академической успеваемости, имеет более высокий уровень восприятия собственной компетентности и более высокие результаты обучения, чем другие [18; 19].

В то же время существует мнение, что чувство гордости за себя и высокая оценка самооффективности может привести к выбору более сложных задач и проявлению длительного упорства в процессе их решения. А стыд и смущение могут привести к депрессии и смирению с вечным поражением [20]. Теория атрибуции подвергалась критике, со-

гласно П. Пинтричу, поскольку сложно согласовать внешние и одновременно контролируемые факторы [21]. К тому же кросс-культурные исследования показали, что люди из разных культур могут по-разному классифицировать атрибуты, например, азиатские студенты приписывают свой успех социальным отношениям и семейной поддержке, которую они получают, и склонны связывать свою неудачу с недостаточными личными усилиями [22].

Теория самооценки, по М.В. Ковингтону, предполагает, что люди заинтересованы в том, чтобы поддерживать чувство собственной значимости посредством достижения успехов и избегания неудач. Самооценка определяет индивидуальность и прогнозирует поведение, что связано с представлениями о себе. Теория самооценки основана на восприятии способностей как основной причины мотивации. Было выявлено, что восприятие студентами своих способностей положительно коррелирует с их ожиданиями успеха, достижениями и мотивацией. Когда успех объясняется внутренней причиной (например, талантом, смекалкой или способностями), человек испытывает гордость и повышенную самооценку, что может стать мотиватором предстоящей деятельности. Неудача, приписываемая внутренним причинам (недостаток способностей), способствует снижению самооценки [23].

Теория ожидаемой ценности описывает мотивацию как функцию оценки личностью возможностей достижения цели и ценности самой цели. Согласно этой теории, мотивация студентов зависит от двух основных факторов: 1) ожидания успеха; 2) ценности, приписываемой решению задачи, или самой деятельности.

Ожидания успеха соответствуют убеждениям студентов в их способностях решить задачу и достичь цели, что связано с восприятием собственной компетентности [24; 25].

В то время как ожидания успеха относятся к личным убеждениям студента, ценность и полезность больше относятся к характеристикам задачи, которая стимулирует обучающегося к ее успешному решению. Ко-

гда стоимость (затрачиваемые усилия на решение задачи) воспринимается как слишком высокая по сравнению с ожидаемой выгодой (полезностью), ценность задачи уменьшается, что снижает мотивацию студента приложить усилия и решить задачу. Эти два полюса, зависящие от восприятия обучающегося, объединяют различные мотивационные переменные, которые в совокупности предсказывают направление и интенсивность академического поведения студента, например, усилия и настойчивости, в конечном итоге положительно влияя на успеваемость. Ожидания успеха, в первую очередь, связаны с успеваемостью, а стоимость является важным фактором, определяющим настойчивость в достижении цели и выбор карьеры.

Теория самодетерминации – SDT – является одной из самых значимых теорий мотивации, объясняющих, как внешняя мотивация может стать источником внутренней мотивации. Ученые подчеркивают, что в отличие от бихевиористских подходов, которые пытаются формировать и контролировать мотивацию извне, SDT делает акцент на врожденных мотивационных склонностях людей к обучению и росту, а также на том, как их можно поддерживать [26].

Согласно SDT, внутренняя мотивация обусловлена врожденными потребностями человека в компетентности, автономии и принадлежности (взаимосвязи с другими), то есть у студентов есть внутреннее желание учиться, и это желание обусловлено базовыми психологическими потребностями в автономии, компетентности и взаимосвязанности с другими людьми. Однако эти потребности следует поддерживать, создавая соответствующие условия.

Внутреннюю мотивацию студентов следует усилить таким фактором, как образовательная среда, которая предоставляет студентам возможность чувствовать, что они:

- компетентны (хорошо разбираются в учебной деятельности);
- автономны (предоставление студентам выбора, учет их целей и личных интересов, наличие обратной связи с преподавате-

лями, поддержка преподавателями усилий студентов, вера в их возможности);

– принадлежат к академическому университетскому сообществу студентов и преподавателей (взаимодействия и межличностные отношения студентов с преподавателями и с другими студентами в процессе подготовки проектов, исследовательских работ, участие в различных мероприятиях и т. д.).

Самый обсуждаемый вопрос – это влияние вознаграждения на внутреннюю мотивацию; особенно обсуждаются доказательства отрицательного воздействия различных видов вознаграждений на мотивацию обучения. Преподавателям рекомендуется организовать систему обучения, которая поддерживает базовые потребности студентов в автономии, компетентности и взаимосвязанности с другими людьми, не навязывая вознаграждения и санкции, подрывающие внутреннюю мотивацию [27].

Р. Уокер, исследующий мотивацию с позиций социокультурного подхода, отмечает, что на мотивацию студентов оказывают влияние культурные практики, в которых они участвуют в вузах, создание зон ближайшего развития и характер межличностных отношений с преподавателями и другими студентами. В социокультурном подходе мотивация считается интернализированной через социальное взаимодействие и впоследствии проявляется в совместной и индивидуальной деятельности [5].

Например, академическая практика студентов в научной лаборатории, по мнению Р. Уокера, является одним из видов ценной культурной практики. Зона ближайшего развития (ZPD) рассматривается как социально опосредованное пространство, которое формируется через взаимоотношения людей, основанных на уважении и доверии.

Мотивация формируется в академическом сообществе студентов и преподавателей. Взаимодействие студента с преподавателями и более «продвинутыми» студентами в зоне ближайшего развития студента, когда ему оказывается помощь и поддержка в решении трудных задач и достижении успеш-

ных результатов, оказывает положительное влияние на его мотивацию в целом. Создание зон ближайшего развития включает помощь студентам в когнитивном структурировании учебных задач, контроле, или управлении тревогой и разочарованием, способствует повышению самоэффективности студента, а также может привести к развитию у студента интереса к области научных знаний, которые ценятся уважаемыми, успешными другими людьми.

Обучение в высшей школе предполагает значительный объем самостоятельной работы, и для достижения академических успехов необходимо владение студентами метакогнитивными стратегиями обучения: планированием, мониторингом, регулированием [28].

Доказано, что высший уровень обучения саморегулируется, это позволяет учащимся адаптировать свои стратегии обучения к контекстным и личным изменениям [29; 30].

Ученые подчеркивают, что преподаватели должны знать стратегии, способствующие саморегулируемому обучению (SRL), а также уметь передавать их студентам, чтобы они могли использовать их в процессе обучения и на протяжении всей жизни. В рамках этих стратегий особенно важны стратегии самомотивации, которые «в отличие от когнитивных, не привязаны к содержанию обучения, но способствуют усердию, самостоятельности, развитию учебных навыков и помогают учащемуся избежать неблагоприятных результатов» [30].

В SRL подлежат регуляции три составляющих мотивации: знание студентов о самой мотивации, внимательный и осознанный мониторинг своей мотивации в краткосрочной и долгосрочной перспективе, а также контроль над характером мотивации. Ключевым компонентом теорий мотивации и стратегий самомотивации, используемых студентами, является представление о себе. По мнению Б. Уайнера, «Я» лежит в основе человеческого опыта и должно быть частью любой теоретической формулировки в области человеческой мотивации» [31, р. 286].

Основу классификации стратегий самомотивации студентов составляет теория ожидаемой ценности, включающая:

- компонент ожидания, то есть убеждения студентов относительно их способности выполнять задание («Могу ли я выполнить это задание?»);
- ценностный компонент, то есть их убеждения в важности, значимости задачи, наличие интереса к ней («Почему я выполняю эту задачу?»);
- аффективный компонент, то есть эмоциональные реакции учащихся на задание («Как я отношусь к этой задаче?») [32].

В рамках компонента ожидания, связанного с самооценкой студента, находится стратегия *самоограничения* («чинить препятствия»). Стратегия самоограничения предполагает создание студентом препятствий, мешающих выполнить задание, например, откладывание подготовки к экзамену и перенос проектов на последний момент. Используя эту стратегию, студент объясняет свою потенциальную неудачу не способностями и усилиями, а другими факторами, и таким образом пытается поддержать позитивное представление о себе и защитить свою самооценку [33].

Другой стратегией в аспекте компонента ожидания является стратегия *самоутверждения*, возникающая в том случае, если студент негативно оценивает себя в одной области и пытается использовать механизмы позитивной оценки себя в другой области. Исследования показали, что, если предлагаемые учебные задания вызывают интерес у студентов, и они выполняют их, не ожидая внешнего вознаграждения, то, как правило, стратегии самоограничения и самоутверждения не используются [1; 34].

В отношении самооценки были изучены еще три мотивационных стратегии [35; 36]. Первая – «*защитный пессимизм*» – стратегия, используемая студентами, для которых характерно огромное внимание к учебе, усердной работе и хорошей успеваемости, несмотря на беспокойство о возможных плохих результатах. Эта стратегия была тща-

тельно изучена, она характеризуется негативными ожиданиями возможных отрицательных результатов, которые через страх, тревогу и стыд мобилизуют усилия студентов, чтобы избежать этих возможных плохих результатов.

В исследованиях ученых обосновано разрушительное влияние для психологического здоровья и академической успеваемости применения студентами стратегий защитного пессимизма и самоограничения с тем, чтобы защитить свое собственное чувство собственного достоинства [33].

Вторая стратегия – «*хвалить других*», в которой студенты скрывают свои плохие результаты, льстя другим. Третья стратегия – «*отмена других*», при которой студенты избегают сравнения своих собственных возможностей с другими, чтобы их самооценка не пострадала.

В рамках компонента ожидания применяются стратегии генерации внутренней или внешней атрибуции. Студент может использовать адаптивную стратегию атрибуции, когда он приписывает свой успех или неудачу знаниям, навыкам и приложенным усилиям; а может применять неадаптивную стратегию атрибуции, когда он не берет на себя ответственность за свои неудачи, но берет на себя ответственность за свой успех. В рамках компонента ожидания, но связанного с *атрибуциями* (или ожиданиями), находится стратегия «*мешки с песком*» [1]. Студенты, использующие эту стратегию, пытаются продемонстрировать низкий уровень способностей, чтобы создать у других представления о сложности задачи и чтобы другие могли генерировать низкие ожидания в отношении своей работы.

Также выделяют стратегию «*формирования позитивных ожиданий*», благодаря которой студент генерирует оптимистические мысли и убеждения, способствующие успешному выполнению задания. Например, при прохождении теста студент использует разговор с самим собой, чтобы направить себя на позитивные мысли («Я знаю, что я могу это сделать») и избавиться от негативных

мыслей, вызванных тестовым беспокойством («Я не думаю об оценках прямо сейчас»).

В рамках ценностного компонента мотивации находится стратегия *повышения ценности академической задачи*, то есть значимости выполнения задания (например, для развития собственной компетентности), и стратегия *оценки затрат*, согласно которой студенты учитывают время и усилия, затрачиваемые для выполнения задания.

В рамках аффективного компонента используется стратегия *самоподкрепления (самоусиления)*, помогающая учащимся управлять и контролировать аффекты, возникающие во время выполнения задания и влияющие на результаты. Используя стратегию самоподкрепления, студент сам является источником признания и похвалы за свои действия, сам использует вознаграждения, то есть временно задействует внешние мотивационные факторы («Я вознагражу себя, если пройду следующий раздел обучения»). Даже краткие напоминания себе о сожалении или стыде, следующими за провалом экзамена, могут стать мотивирующими факторами [37].

Несмотря на то, что для активизации усилий и настойчивости внутренняя мотивация, как правило, более эффективна, чем внешняя, целевое применение внешних факторов может играть положительную роль в саморегулируемом обучении [2].

Другими мотивационными стратегиями, связанными с аффективностью, являются: стратегия *сравнения*, в которой студент сравнивает себя с другими, и стратегия *обмана*, в которой он использует ложь, чтобы хорошо выглядеть в сравнении с другими.

Ученые обращают внимание преподавателей на необходимость знакомить студентов с адаптивными (позитивными) стратегиями самомотивации, которые способствуют генерации усилий и настойчивости в процессе обучения, такими как: *стратегия самоподкрепления, постановки целей, формирования позитивных ожиданий, повышения ценности академических заданий*.

Следует убеждать студентов не использовать дезадаптивные мотивационные стра-

тегии, такие как самоограничение, обман, сравнение, «мешки с песком» и др. Истинная цель использования студентами дезадаптивных мотивационных стратегий, в итоге все равно обреченных на провал, на самом деле заключается в защите студентом чувства своего достоинства.

Преподавателям рекомендуется быть креативными [38], использовать различные мотивационные стратегии, например систему гибкого оценивания [39] или «переподготовки атрибуции» [40] с целью оказания поддержки студентам в том, чтобы:

- сосредоточиться на решении задачи, не думая о возможной неудаче;
- в случае неудачи постараться еще раз решить задачу и найти ошибки;
- неудачные решения объяснять такими факторами, как невнимательность, недостаточность приложенных усилий и тому подобное, но не отсутствием способностей.

Для повышения мотивации рекомендуется предоставлять больше автономии студентам, использовать эргономические факторы оценки, влияющие на мотивацию обучения и академическую успеваемость студентов [3]; задействовать YouTube с записями видеолекций, приложения Zoom, WhatsApp, Google формы и др., работа с которыми признана эффективной во время пандемии COVID-19, способствующей сосредоточению на автономном режиме обучения и созданию мотивационно-привлекательного дизайна учебной онлайн-среды [41–43].

Большинство студентов в той или иной мере используют некоторые стратегии самомотивации (формирование целей обучения, самоподкрепление и др.), когнитивные (работа с источниками, извлечение необходимой информации, конспектирование, обобщение, систематизация и др.) и метакогнитивные стратегии (планирование, мониторинг, саморегуляция), позволяющие им оптимизировать процесс обучения. Однако преподаватели играют основную роль в процессе ознакомления и овладения студентами стратегиями саморегулируемого обучения.

Мотивировать студентов – это означает обучить их методам и стратегиям обучения, позволяющим смягчить и преодолеть трудности; учебные стратегии являются ключом к стимулированию мотивации у студентов. Подчеркивается, что студент решает проблемы посредством улучшения своих учебных стратегий [44].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрены важные теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации студентов высшей школы: актуальные подходы и теории, применяемые к изучению учебной мотивации; влияющие на ее развитие факторы, методы и стратегии обучения.

Анализ зарубежных источников за последние два десятилетия показал, что наиболее часто используемыми для изучения мотивации студентов высшей школы являются теории самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, атрибуции, самооценки, самодетерминации. Каждая из теорий содержит объяснительный потенциал, позволяющий раскрыть динамическую природу учебной мотивации, обосновывать влияние на нее социальных факторов, доказать, что воспринимаемая студентами собственная компетентность, ожидания успеха и неудачи, а также ценностные убеждения играют центральную роль в мотивационных

процессах и т. д. Основным фактором, влияющим на развитие учебной мотивации студентов, является создание преподавателями мотивирующей образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму. Характерные признаки мотивирующей образовательной среды: поощрение ориентации студентов на цели мастерства, развитие компетентности, предоставление автономии, создание зон ближайшего развития, в которых студенту преподавателями и более продвинутыми студентами оказывается помощь в решении трудных задач; разработка мотивационно-привлекательного дизайна для онлайн-заданий и др.

Обучение студентов учебным стратегиям: когнитивным (работа с источниками, привлечение необходимой информации, конспектирование, обобщение, систематизация и др.) и метакогнитивным (планирование, мониторинг, регулирование) позволяет оптимизировать процесс обучения и определяется как важный фактор стимулирования учебной мотивации студентов.

Анализ и обобщение зарубежного опыта исследований позволил определить обучение студентов адаптивным (позитивным) стратегиям самомотивации в качестве важного метода развития мотивационной компетентности и сделать вывод о целесообразности его включения в отечественную образовательную практику.

Список источников

1. Navea A., Suárez J. Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios // *Psicología Educativa*. 2017. Vol. 23. № 2. P. 115-122. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
2. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated learning in undergraduate science // *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. 2021. Vol. 29. № 1. P. 58-70. <https://doi.org/10.30722/IJSME.29.01.005>
3. Gumasing M., Castro F. Determining ergonomic appraisal factors affecting the learning motivation and academic performance of students during online classes // *Sustainability*. 2023. Vol. 15. № 3. P. 1-31. <https://doi.org/10.3390/su15031970>
4. Каутов А.И. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 3 (95). С. 118-123. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>, <https://elibrary.ru/nyohvo>

5. Walker R. Motivating science undergraduates: ideas and interventions // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2010. Vol. 18. № 1. P. 1-13. URL: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/CAL/article/view/3530>
6. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. N. Y.: W.H. Freeman, 1997. 604 p. URL: <https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n1/mode/2up>
7. Ariani D., Susilo Y. Why do it later? Goal orientation, self-efficacy, test anxiety, on procrastination // Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies. 2018. Vol. 17. № 17. P. 45-73. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-wahy>
8. Salehi M., Kareshki H., Ahanchian M. The role of social-cognitive references in academic situations on students' research self-efficacy and research motivation: testing a causal model // American Journal of Educational Research. 2013. Vol. 1. № 3. P. 79-85. <https://doi.org/10.12691/education-1-3-3>
9. Livinti R., Gunnesch-Luca G., Iliescu D. Research self-efficacy: a meta-analysis // Educational Psychologist. 2021. Vol. 56. № 1. P. 215-242. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1886103>
10. Rathner J.A., Byrne G. The use of team-based, guided inquiry learning to overcome educational disadvantages in learning human physiology: a structural equation model // Advances in Physiology Education. 2014. Vol. 38. № 3. P. 221-228. <https://doi.org/10.1152/advan.00131.2013>
11. McBride E., Oswald W.W., Beck L.A., Murray A.V. "I'm just not that great at science": Science self-efficacy in arts and communication students // Journal of Research in Science Teaching. 2020. Vol. 57. № 4. P. 597-622. <https://doi.org/10.1002/tea.21603>
12. Urdan T., Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. Issue 5. P. 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
13. Li B., Turner J., Xue J., Liu J. When are performance-approach goals more adaptive for Chinese EFL learners? It depends on their underlying reasons // IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2022. Vol. 5. P. 1-33. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0208>
14. Kaplan A., Maehr M.L. Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts // Adolescence and Education / eds. T. Urdan, F. Pajares. 2002. Vol. 2. P. 125-167. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED471685>
15. Mayumi K., Zheng Y. Becoming a speaker of multiple languages: an investigation into UK university students' motivation for learning Chinese // Language Learning Journal. 2021. P. 1-20. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1996621>
16. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation // Educational Psychologist. 2002. Vol. 37. № 3. P. 183-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_4
17. Schunk D.H. Learning Theories: An Educational Perspective. Boston: Pearson Education, 2012. 574 p. URL: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&assetKey=AS%3A273549456019456%401442230680395>
18. Weiner B. Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence // Handbook of Competence and Motivation / eds. A.J. Elliot, C.S. Dweck. N. Y.: Guilford, 2005. P. 73-84. URL: https://www.academia.edu/17370038/Motivation_from_an_attribution_perspective_and_the_social_psychology_of_perceived_competence
19. Wigfield A., Hoa L.W., Lutz Klauda S. The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors // Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications / eds. D.H. Schunk, B.J. Zimmerman. N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 169-197. <https://doi.org/10.4324/978-0203831076>
20. Woolfolk A.E., Winne P.H., Perry N.E. Educational Psychology. Toronto: Pearson Education, 2019. 510 p. URL: <https://pdfcoffee.com/download/woolfolk-prefacepdf-pdf-free.html>
21. Pintrich P. The role of goal orientation in self-regulated learning // Handbook of Selfregulation / eds. M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner. San Diego, CA: Academic, 2000. P. 452-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
22. Safdari S., Maftoon P. The development of motivation research in educational psychology: the transition from early theories to self-related approaches // Advanced Education. 2017. Vol. 7. P. 95-101. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93906>

23. Covington M.V. Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review // *Annual Review of Psychology*. 2000. Vol. 51. № 1. P. 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
24. Barron K.E., Hulleman C.S. Expectancy value cost model of motivation // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* / ed.-in-chief J.D. Wright. Orlando, 2015. Vol. 8. P. 503-509. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
25. Gaspard H., Wigfield A., Jiang Yi., Nagengast B., Trautwein U., Marsh H.W. Dimensional comparisons: how academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains // *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 52. P. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
26. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. P. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
27. Stirling D. Motivation in education // *Learning Development Institute*. 2014. Vol. 31. P. 1-24. URL: https://www.learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf
28. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: Como promovê-las? Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
29. Pachón-Basallo M., Fuente J., González-Torres M., Martínez-Vicente J., Peralta-Sánchez F., Vera-Martínez M. Effects of factors of self-regulation vs. factors of external regulation of learning in self-regulated study // *Educational Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968733>
30. Ballouk R., Mansour V., Dalziel B., McDonald J., Hegazi I. Medical students' self-regulation of learning in a blended learning environment: a systematic scoping review // *Medical Education Online*. 2022. Vol. 27. № 1. 2029336. <https://doi.org/10.1080/10872981.2022.2029336>
31. Weiner B. Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1992. 391 p. URL: <https://books.google.com/gi/books?id=Hls5cPZIS4QC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
32. Pintrich P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students // *Educational Psychology Review*. 2004. Vol. 16. № 4. P. 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
33. Schwinger M., Trautner M., Pütz N., Fabianek S., Lemmer G., Lauer mann F., Wirthwein L. Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping // *Journal of Educational Psychology*. 2021. Vol. 114. № 3. P. 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
34. Valle A., Nuñez J., Cabanach R., Rodriguez S., González-Pianda J., Rosario P. Metas académicas y Estrategias motivacionales de Autoprotección // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2007. Vol. 13. P. 617-632. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1251>
35. Ramirez-Maestre C., Esteve R., Serrano-Ibañez E., Lopez-Martinez A., Ruiz-Parraga G., Rivas-Moya T. Psychometric characteristics and factorial structures of the Defensive Pessimism Questionnaire – Spanish Version (DPQ-SV) // *PLoS ONE*. 2020. Vol. 5. № 4. P. 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229695>
36. Ferradás M., Freire C. Estrategias de self-handicapping y pesimismo defensivo: análisis de su prevalencia en entornos universitarios y diferencias de género // *EDUCA International Journal*. 2022. Vol. 2. № 1. P. 30-45. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206722>
37. Sebesta A., Speth B. How should I study for the exam? Self-regulated learning strategies and achievement in introductory biology // *CBE: Life Sciences Education*. 2017. Vol. 16. № 2. P. 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0269>
38. Khikmah L. Teachers' creativity in designing learning activities: sustaining students' motivation // *Journal of English Education*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 85-92. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1639>
39. Edwards A. Playing to their strengths: empowering students with flexible assessment // *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. 2020. Vol. 12. P. 16-27. <https://doi.org/10.30-722/IJISME.28.04.002>
40. Brophy J. *Motivating Students to Learn*. Boston: McGraw-Hill, 1998. 227 p. <https://doi.org/10.43-24/9780203858318>
41. Mahalakshmi K., Radha R. COVID 19: A massive exposure towards web based learning // *Journal of Xidian University*. 2020. Vol. 14. № 4. P. 2405-2411. <https://doi.org/10.37896/jxu14.4/266>

42. Marek M., Chew C., Wu V. Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic // *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021. Vol. 19. № 1. P. 40-60. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>
43. Ismailov M. Designing motivating online assignments and telecollaborative tasks in the time of a pandemic: evidence from a post-course survey study in Japan // *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* / eds. E. Langran, L. Archambault. US, 2021. P. 600-609. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14390888>
44. Bouchkioua Z., Mokhlesse L. Motivation to learning: toward achievement // *Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 462-476. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.123029>

References

1. Navea A., Suárez J. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, vol. 23, no. 2, pp. 115-122. (In Spa.) <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
2. Higgins N., Frankland S., Rathner J. (2021). Self-regulated learning in undergraduate science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, vol. 29, no. 1, pp. 58-70. <https://doi.org/10.3-0722/IJISME.29.01.005>
3. Gumasing M., Castro F. (2023). Determining ergonomic appraisal factors affecting the learning motivation and academic performance of students during online classes. *Sustainability*, vol. 15, no. 3, pp. 1-31. <https://doi.org/10.3390/su15031970>
4. Kaitov A.P. (2022). Motivational support for the implementation of an individual educational trajectory of teacher education bachelors. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 3 (95), pp. 118-123. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>, <https://elibrary.ru/nyohvo>
5. Walker R. (2010). Motivating science undergraduates: ideas and interventions. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, vol. 18, no. 1, pp. 1-13. Available at: <https://open-journals.library.sydney.edu.au/CAL/article/view/3530>
6. Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, W.H. Freeman Publ., 604 p. Available at: <https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n1/mode/2up>
7. Ariani D., Susilo Y. (2018). Why do it later? Goal orientation, self-efficacy, test anxiety, on procrastination. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 17, no. 17, pp. 45-73. <https://doi.org/10.7-358/ecps-2018-017-wahy>
8. Salehi M., Kareshki H., Ahanchian M. (2013). The role of social-cognitive references in academic situations on students' research self-efficacy and research motivation: testing a causal model. *American Journal of Educational Research*, vol. 1, no. 3, pp. 79-85. <https://doi.org/10.12691/education-1-3-3>
9. Livinti R., Gunnesch-Luca G., Iliescu D. (2021). Research self-efficacy: a meta-analysis. *Educational Psychologist*, vol. 56, no. 1, pp. 215-242. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1886103>
10. Rathner J.A., Byrne G. (2014). The use of team-based, guided inquiry learning to overcome educational disadvantages in learning human physiology: a structural equation model. *Advances in Physiology Education*, vol. 38, no. 3, pp. 221-228. <https://doi.org/10.1152/advan.00131.2013>
11. McBride E., Oswald W.W., Beck L.A., Murray A.V. (2020). "I'm just not that great at science": science self-efficacy in arts and communication students. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 57, no. 4, pp. 597-622. <https://doi.org/10.1002/tea.21603>
12. Urdan T., Schoenfelder E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, vol. 44, issue 5, pp. 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
13. Li B., Turner J., Xue J., Liu J. (2022). When are performance-approach goals more adaptive for Chinese EFL learners? It depends on their underlying reasons. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, pp. 1-33. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0208>
14. Kaplan A., Maehr M.L. (2002). Adolescents' achievement goals: situating motivation in soci-ocultural contexts. In: Urdan T., Pajares F. (eds.) *Adolescence and Education*, vol. 2, pp. 125-167. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED471685>

15. Mayumi K., Zheng Y. (2021). Becoming a speaker of multiple languages: an investigation into UK university students' motivation for learning Chinese. *Language Learning Journal*, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1996621>
16. Hareli S., Weiner B. (2002). Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, vol. 37, no. 3, pp. 183-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_4
17. Schunk D.H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston, Pearson Education Publ., 574 p. Available at: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&as-setKey=AS%3A273549456019456%401442230680395>
18. Weiner B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In: Elliot A.J., Dweck C.S. (eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York, Guilford Publ., pp. 73-84. Available at: https://www.academia.edu/17370038/Motivation_from_an_attribution_perspective_and_the_social_psychology_of_perceived_competence
19. Wigfield A., Hoa L.W., Lutz Klauda S. (2008). The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. In: Schunk D.H., Zimmerman B.J. (eds.). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York, Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 169-197. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
20. Woolfolk A.E., Winne P.H., Perry N.E. (2019). *Educational Psychology*. Toronto, Pearson Education, 510 p. Available at: <https://pdfcoffee.com/download/woolfolk-prefacepdf-pdf-free.html>
21. Pintrich P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts M., Pintrich P., Zeidner M. (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA, Academic Publ., pp. 452-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
22. Safdari S., Maftoon P. (2017). The development of motivation research in educational psychology: the transition from early theories to self-related approaches. *Advanced Education*, vol. 7, pp. 95-101. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93906>
23. Covington M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, vol. 51, no. 1, pp. 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
24. Barron K.E., Hulleman C.S. (2015). Expectancy value cost model of motivation. In: Wright J.D. (ed.-in-chief). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Orlando, vol. 8, pp. 503-509. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
25. Gaspard H., Wigfield A., Jiang Yi., Nagengast B., Trautwein U., Marsh H.W. (2018). Dimensional comparisons: how academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 52, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
26. Ryan R.M., Deci E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
27. Stirling D. (2014). Motivation in education. *Learning Development Institute*, vol. 31, pp. 1-24. Available at: https://www.learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf
28. Góes N., Boruchovitch E. (2020). *Estratégias de Aprendizagem: Como Promovê-Las?* Petrópolis, RJ, Vozes Publ., 126 p. (In Por.) <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
29. Pachón-Basallo M., Fuente J., González-Torres M., Martínez-Vicente J., Peralta-Sánchez F., Vera-Martínez M. (2022). Effects of factors of self-regulation vs. factors of external regulation of learning in self-regulated study. *Educational Psychology*, vol. 13, pp. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968733>
30. Ballouk R., Mansour V., Dalziel B., McDonald J., Hegazi I. (2022). Medical students' self-regulation of learning in a blended learning environment: a systematic scoping review. *Medical Education Online*, vol. 27, no. 1, 2029336. <https://doi.org/10.1080/10872981.2022.2029336>
31. Weiner B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA, SAGE Publications, 391 p. Available at: <https://books.google.com/gi/books?id=Hls5cPZIS4QC&printsec=front-cover#v=onepage&q&f=false>
32. Pintrich P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, vol. 16, no. 4, pp. 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648?004?0006-x>

33. Schwinger M., Trautner M., Pütz N., Fabianek S., Lemmer G., Lauermaun F., Wirth-wein L. (2021). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, vol. 114, no. 3, pp. 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
34. Valle A., Nuñez J., Cabanach R., Rodriguez S., González-Pianda J., Rosario P. (2007). Metas Académicas y Estrategias Motivacionales de Autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 13, p. 617-632. (In Por.) <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1251>
35. Ramirez-Maestre C., Esteve R., Serrano-Ibañez E., Lopez-Martinez A., Ruiz-Parraga G., Rivas-Moya T. (2020). Psychometric characteristics and factorial structures of the Defensive Pessimism Questionnaire – Spanish Version (DPQ-SV). *PLoS ONE*, vol. 5, no. 4, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229695>
36. Ferradás M., Freire C. (2022). Estrategias de self-handicapping y pesimismo defensivo: análisis de su prevalencia en entornos universitarios y diferencias de género. *EDUCA International Journal*, vol. 2, no. 1, pp. 30-45. (In Spa.) Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206722>
37. Sebesta A., Speth B. (2017). How should I study for the exam? Self-regulated learning strategies and achievement in introductory biology. *CBE: Life Sciences Education*, vol. 16, no. 2, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0269>
38. Khikmah L. (2019). Teachers' creativity in designing learning activities: sustaining students' motivation. *Journal of English Education*, vol. 7, no. 2, pp. 85-92. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1639>
39. Edwards A. (2020). Playing to their strengths: empowering students with flexible assessment. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, vol. 12, pp. 16-27. <https://doi.org/10.30-722/IJISME.28.04.002>
40. Brophy J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston, McGraw-Hill Publ., 227 p. <https://doi.org/10.43-24/9780203858318>
41. Mahalakshmi K., Radha R. (2020). COVID 19: a massive exposure towards web based learning. *Journal of Xidian University*, vol. 14, no. 4, pp. 2405-2411. <https://doi.org/10.37896/jxu14.4/266>
42. Marek M., Chew C., Wu V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, vol. 19, no. 1, pp. 40-60. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>
43. Ismailov M. (2021). Designing motivating online assignments and telecollaborative tasks in the time of a pandemic: evidence from a post-course survey study in Japan. In: Langran E., Archambault L. (eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. United States, pp. 600-609. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14390888>
44. Bouchkioua Z., Mokhlesse L. (2021). Motivation to learning: toward achievement. *Psychology*, vol. 12, pp. 462-476. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.123029>

Информация об авторе

Каитов Александр Пилилович, кандидат социологических наук, доцент департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, <https://orcid.org/00-00-0003-2721-7448>, kaitovap@mgpu.ru

Поступила в редакцию 25.01.2023
Поступила после рецензирования 01.02.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the author

Aleksandr P. Kaitov, Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of Pedagogy Department of Pedagogy and Educational Psychology Institute, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>, kaitovap@mgpu.ru

Received 25.01.2023
Revised 01.02.2023
Accepted 03.02.2023



Педагогическая грамматика русского языка в ономастическом и когнитивном аспектах

Антонина Семеновна ЩЕРБАК^{1,2} , Саида Жумабекмуратовна АТАВУЛЛАЕВА² 

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

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

²Самаркандский государственный университет им. Шарофа Рашидова

140104, Республика Узбекистан, г. Самарканд, Университетский б-р, 15

*Адрес для переписки: ant_scherbak@mail.ru

Аннотация. Изложены основные черты педагогической грамматики, позволяющей использовать образовательный потенциал имен собственных в обучении русскому языку узбекских студентов, осуществлять воспитательную деятельность – расширять кругозор и спектр ономастических знаний, способствовать формированию ономастической культуры. Доказано, что сложившаяся антропоцентрическая модель в системе современного филологического образования должна включать педагогические аспекты ономастики. Структура общеобязательного знания о категории мужского и женского родов имени существительного в русском языке связана с обозначением лиц разного пола, что отражает один из принципов педагогического описания русского языка – включение максимальной информации, способствующей запоминанию слова и раскрытию культурного своеобразия русского языка, того, что являет собой языковую картину мира. Акцентируется внимание на тот факт, что педагогическое описание ономастической лексики с опорой на основную когнитивную функцию языка позволяет учитывать процесс категоризации, при котором происходит форматирование языкового статуса класса «феминитивов», содержательной категории имен собственных женского рода как новых объектов действительности, что еще не сориентировано на учебное описание этих языковых образований в учебниках для вузов и школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения. Обосновано, что с позиции педагогической грамматики знания о категории женского рода существительных как о производном русском слове должны формироваться как вторичные новые знания, а первичные знания, связанные со знанием производящего слова, включаться в интерпретацию феминитивов, что соответствует представлению о расширении знаний о русском языке.

Ключевые слова: педагогическая ономастика, русский язык, узбекская аудитория, категория рода, имя существительное, когнитивный аспект

Для цитирования: Щербак А.С., Атавуллаева С.Ж. Педагогическая грамматика русского языка в ономастическом и когнитивном аспектах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 39-47. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-39-47>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-39-47>

Pedagogical grammar of the Russian language in onomastic and cognitive aspects

Antonina S. SHCHERBAK^{1,2} *, Saida Z. ATAVULLAEVA² 

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

²Samarkand State University named after Sh. Rashidov

15 University Blvd., Samarkand, 140100, Republic of Uzbekistan

*Corresponding author: ant_scherbak@mail.ru

Abstract. The main features of pedagogical grammar are outlined, which make it possible to use the educational potential of proper names in teaching the Russian language to Uzbek students, to carry out educational activities – to expand the horizons and range of onomastic knowledge, to promote the formation of onomastic culture. It is proved that the existing anthropocentric model in the system of modern philological education should include the pedagogical aspects of onomastics. The structure of obligatory knowledge about the category of masculine and feminine nouns in the Russian language is associated with the designation of persons of different sexes, which reflects one of the principles of the pedagogical description of the Russian language – the inclusion of maximum information that helps memorize the word and reveal the cultural identity of the Russian language, which is a linguistic picture of the world. Attention is focused on the fact that the pedagogical description of onomastic vocabulary based on the main cognitive function of the language makes it possible to take into account the process of categorization, in which the formatting of the linguistic status of the class of “femininitives”, the content category of feminine nouns as new objects of reality takes place, which is not yet focused on educational description of these language formations in textbooks for universities and schools of secondary general education with Uzbek and other languages of instruction. It is substantiated that from the standpoint of pedagogical grammar, knowledge about the category of feminine nouns as a derived Russian word should be formed as secondary new knowledge, and primary knowledge associated with knowledge of the generating word should be included in the interpretation of femininitives, which corresponds to the idea of expanding knowledge about the Russian language.

Keywords: pedagogical onomastics, Russian language, Uzbek audience, gender category, noun, cognitive aspect

For citation: Shcherbak, A.S., & Atavullaeva, S.Z. (2023). Pedagogical grammar of the Russian language in onomastic and cognitive aspects. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 39-47. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-39-47>

ВВЕДЕНИЕ

Неповторимость своеобразия концептуальных систем, лежащих в основе русского и узбекского языков, которые по своему грамматическому строю принадлежат к разным языковым типам, является основной причиной, вызывающей значительные затруднения при изучении узбекскими студентами грам-

матической категории рода существительных в русском языке.

Обращение к феминитивам как способу передачи знания о грамматических особенностях имени существительного в русском языке побуждает обратиться к когнитивной функции в обучении русскому языку узбекских студентов при изучении категории рода существительных, обратив особое внимание

на слова, образованные от однокоренного существительного мужского рода, обозначающих мужчин; слова, коррелирующие с однокоренным существительным мужского рода. Речь идет о включении производной единицы и производящего слова, реализующего феминитивную функцию, в словообразовательную пару, что обусловлено структурно-семантическим и функциональным аспектами русского словообразования.

Сложившаяся антропоцентрическая модель в системе современного филологического образования недостаточно включает педагогические аспекты русской грамматики. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что в настоящее время заметному возрастанию роли русскоязычного образования в странах СНГ может способствовать усиление интереса к педагогической ономастике как интегративной дисциплине, которая является сферой пересечения смежных дисциплин. Так, изучение русского языка как иностранного как одной из форм межкультурной коммуникации легло в основу лингводидактического направления, развивавшегося в русле лингвострановедческих идей и лингвокультурологических интересов Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.Д. Бурвиковой, Ю.Е. Прохорова, А.С. Мамонтова и других ученых.

Педагогическая ономастика соединяет педагогические и ономастические (лингвистические) компетенции, сближает ономастику и педагогику. Взаимоотношение имени собственного как категории знания, в образовательном процессе и общепедагогические принципы со специфической точки зрения обучения русскому языку в инокультуре обусловлено следующими причинами. Во-первых, антропоцентрической моделью в системе современного филологического образования, направленной на образовательную (учебную) и общекультурную сферы функционирования имен собственных, на развитие молодого человека как субъекта культуры. Во-вторых, дидактическими воззрениями на структуру коммуникативно-ориентированного обучения в методике преподавания РКИ.

Педагогическая ономастика имеет богатый образовательный и педагогический потенциал для обучения русскому языку в иноязычной аудитории. Поскольку в сфере иноязычного образовательного пространства активно взаимодействуют тенденции образования и воспитания (социокультурные и педагогические факторы), то одной из задач педагогической грамматики является формирование ономастической культуры, что предполагает владение языковыми нормами при использовании онимов в межкультурной среде (словоизменение, произношение, ударение, правописание). Приобрести ономастический опыт – значит не просто усвоить сумму ономастических знаний, но и овладеть средствами успешной межкультурной коммуникации. Сформировать у обучающихся-узбеков знания об ономастических фактах русского языка, об онимах с изменяющимися грамматическими особенностями – окончаниями имен существительных, распределившихся по родам, – это задача сложная. Ее решение позволяет узбекским студентам не только увидеть свой родной язык в несколько в ином виде, но и обратить внимание на активное распространение в наши дни женских номинаций в русском языке, так называемых феминитивов, на понимание сущности мотивационных отношений в словообразовательной паре типа *писатель* – *писательница*, *блогер* – *блогерка*.

Цель исследования – обосновать позиции педагогической грамматики в области категории феминитивов как о производном русском слове, которые должны формироваться как вторичные новые знания, что соответствует представлению о расширении знаний о русском языке, и показать, что в процесс русскоязычного образования в иноязычной аудитории необходимо включать ономапедагогическую составляющую с образовательными и воспитательными целями, отводя приоритетную роль когнитивной функции языка – быть средством получения нового знания о действительности и способом приобретения ономастических знаний о действительности.

Результатом обращения к педагогическим аспектам грамматики при изучении русского языка в инокультурной среде является развитие теории обучения РКИ, оптимизация учебно-воспитательного процесса, формирование ономастической компетенции, что в конечном итоге ведет к воспитанию определенных качеств личности гражданина.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В настоящее время педагогическое описание русского языка вызывает особый интерес у преподавателей русского языка как неродного и русского языка как иностранного. Педагогическая грамматика в курсе РКИ включает традиционное описание категории рода имени существительного, при этом недостаточно уделяется внимания таким явлениям, как вариантивность (*зал и зала*), согласование по смыслу (*врач пришла*)¹, не рассматривается класс феминитивов.

В 2002 г. был опубликован «Толковый словарь названий женщин» Н.П. Колесникова², включающий более 7000 лексических единиц. В 2019 г. опубликован первый «Малый справочник феминитивов» в России³. Многие названия женщин, представленные в этом справочнике, думается, станут нормой в живом изменяющемся русском языке. Нет сомнения в том, что большинство названий специальностей, должностей и профессий выражено существительными мужского рода. Однако это не означает, что существительные со значением женского пола образовались только от существительных со значением мужского пола. Опыт работы с представителями узбекской культуры дает убедительный мате-

риал, иллюстрирующий особенности понимания изучения категории рода существительных в русском языке в интересующем нас национально-культурном и когнитивном аспектах.

В русском языке категория рода, категория лица, категория одушевленности и неодушевленности тесно связаны с системой склонения существительных. В узбекском языке такая связь не существует. Однако именно «на грамматическом уровне языка отражается и фиксируется наиболее существенная часть концептуальной информации, поскольку «категория рода служит выражением качественно разнообразной и ключевой по значимости информации об объектах окружающего мира» [1, с. 25].

При изучении категории рода русских существительных, которая у большинства из них маркируется морфологически или синтаксически (у слов общего рода типа «грязнуля», «плакса», «неряха»), узбекские студенты получают новое знание о грамматической категории рода, усваивают категориальное окружение русского слова и формируют русскую языковую картину мира на фоне языковой картины мира узбекского языка.

Процесс категоризации, направленный на соотнесение тех или иных объектов, реальных внешнего мира к определенным классам, группам или множествам [2], отражает познавательный процесс окружающей действительности, включающий и отражение грамматических категорий, способствующих построению языковой системы в индивидуальном сознании [3] узбекских обучающихся. Они сталкиваются с той проблемой, что в их родном языке субъекты не категоризируются по роду. Представления о грамматическом явлении рода имени существительного в узбекском языке отсутствуют, поэтому при осмыслении русских слов допускается много ошибок в употреблении, например, «*пришел из Ташкента на машине*», «*пошел на автобусе на Ташкент*».

Если в русском языке есть специальные морфологические показатели, отличающие прилагательные от наречий, то в узбекском

¹ Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка. М.: Флинта, 2022. С. 52. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_02000012557?page=210&rotate=0&theme=white/

² Колесников Н.П. Толковый словарь названий женщин. М.: Астрель-АСТ, 2002. 607 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000957621/>

³ Мазикина Л. Малый справочник феминитивов [б. м.]: Изд. решения, 2019. 44 с.

языке они отсутствуют, поэтому недописывание, например, окончания у некоторых прилагательных среднего рода приводит к тому, что прилагательное превращается в наречие.

Первой темой практических занятий по русскому языку для студентов национальных узбекских групп является тема «Моя семья». На вопрос преподавателя «Где живут ваши родители?» студенты дают следующие ответы:

«Мая папа и мама Пасторгамский район».

«Мама был в доме, на Ургутский район».

Типичные ошибки допускаются при категоризации рода имен существительных, притяжательных местоимений, падежных окончаний, глаголов прошедшего времени, что в целом устанавливает проекцию на нарушение синтаксических норм согласования. Поэтому узбекским студентам порой очень трудно различать слова мужского, женского и среднего рода.

Заметим, что концепт «мужчина» отражает первичный характер, что «зафиксировано, в частности, в Библии» [1, с. 27], отражено в древнетюркской религиозно-мифологической традиции народов Средней Азии: существует мужской персонаж (у узбеков – АЖИНа, АДЖИНа или АДЖИННа, у таджиков – АЧИННа, у туркменов – АЛІНа), которым принято пугать детей. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля отмечено слово «бабай» («дед, дедушка, старик») и вариант «бабайка» («старуха») в значении детских страшилок. Непослушного ребенка и сегодня пугают: «Бабай/бабайка тебя заберет».

При освоении категории рода имени существительного в русском языке особо следует обратить внимание на такие конструкции, когда студент говорит «я родилась», а студентка «я родился». Ср: из ответов студентов: «Моё маме 32 лет». «Отец 54 лет». «Моего отца 43 года». «Мама он 38 года». «Мой сестра учится». «Мой друг студентка». «Бабушка, он старый человек». «Мама пришел с работа». «Гуля не пришел на занятия».

Внимания требуют существительные мужского и женского рода на -ЛЬ (*тюль, моль, даль, уголь, цель*), слова с конечным

мягким знаком, которые следует запоминать. К их числу относятся слова мужского рода: названия месяцев (*июнь, сентябрь*), слова с конечными формантами -АРЬ (*словарь, пахарь, календарь*); -ТЕЛЬ (*читатель, выключатель, мыслитель*). К словам женского рода относятся слова с конечными формантами на -ОСТЬ (*определенность, уместность, радость*), на -БЬ, -ВЬ, -ДЬ, -ЗЬ, -СЬ, -ТЬ, -ЧЬ (*бровь, любовь, морось, грязь, ночь*). Однако слова *гвоздь, голубь, дождь, лебедь* относятся к мужскому роду, их следует запомнить (как исключение).

При анализе устной и письменной речи студентов, изучающих русский язык как иностранный, А.А. Щелокова выявила когнитивные механизмы, которые приводят к типичным ошибкам в области русской грамматики. А.А. Щелокова подчеркивает, что «категоризация по роду имен существительного происходит посредством когнитивных механизмов соотнесения и сравнения, а именно: по биологическому роду – мотивированное, по формальному признаку – немотивированное» [4, с. 496]. В рассуждении ученого обращает на себя внимание словосочетание «биологический род», представленный в русской грамматике словами женского рода, мотивированные словами мужского рода (типа *студент – студентка, москвич – москвичка; узбек – узбечка, учительница; рабочий – работница*) и вступающими в оппозицию по признаку «мужской пол» – «женский пол». В этом случае речь идет о феминитивах – существительных женского рода, которые образуются от слов мужского пола как результат восполнения коррелятивности в отношениях с существительными мужского пола.

Термин «феминитивность» в научной литературе традиционно используется для обозначения социально значимой в сознании носителей языка статусной роли женщины, для обозначения равноправной роли мужчины и женщины в обществе (с точки зрения профессии, рода деятельности, занимаемой должности и так далее), со стремлением дифференцировать «женские» и «мужские» наименования лиц как некое средство сим-

метричности. Ср.: *блогер* – *блогерка*, *блогерша*; *портной* – *портная*, *портниха* и целый ряд других производных феминитивов от слов мужского пола или мужского рода.

Феминитивы в русском языке имеют давнее употребление, они отмечены еще во времена допетровской Руси. Так, устаревшие и забытые слова *золотарь* и *золотарица* (мастерица золотных дел – золотошвейка) некогда означали «золотых дел мастера или мастерицу», например: «Столяры, резчики, золотари и иконописцы уже несколько месяцев работали в Парашине» (С. Аксаков «Семейная хроника», 1856). «Дано золотарице Костихе на сусальное золото три золотых угорских, а взяты у митрополита из кельи» (1600). В настоящее время слова *золотарь* и *золотарица* ушли из активного употребления русского языка, как и многие другие устаревшие слова, например:

белец – *белица* (монастырские послушник и послушница, не совершившие пострига);

гарусник – *гарусница* (тот, кто производил гарус (вид пряжи) или торговал гарусом);

калачник – *калачница* (тот, кто производил или торговал калачи);

курятник – *курятница* (тот, кто занимался разведением кур);

капустник – *капустница* (тот, кто выращивал капусту, торговал ею);

крупеник – *крупеница* (тот, кто готовил блюда из круп и торговал ими);

бабай – *бабайка* (мифическое существо, которым пугали родители непослушного ребенка).

Как показывают эти примеры, обозначения лиц женского пола никак не связаны с их общественным статусом. Данный факт свидетельствует, что изучение грамматической категории рода имени существительного в русском языке позволяет студентам проникнуть в культурно-просветительский потенциал русской языковой картины мира и считать язык элементом культуры. Е.В. Овчинникова и В.М. Кузьмина считают, что категория рода имени существительного, помимо своего грамматического значения, включает лингвокультурологическую со-

ставляющую [5], что подтверждается сравнением системы русского и узбекского языков [6].

Осмысление устаревших и современных образований феминитивов посредством «мужского слова» в целях лингводидактического описания грамматической категории рода позволяет выделить одну из задач занятий по русскому языку в иноязычной среде – способность осмыслять русскую языковую картину мира с помощью изучения устаревших и современных феминитивов посредством «мужского слова», когда категоризация рода имени существительного проявляется через вторичные признаки. Речь идет о том, что категория женского рода существительных воспринимается как знание о производном русском слове. Вторичные новые знания о субъекте действительности включают первичные знания, связанные со знанием производящего слова, и интерпретируют содержание имен существительных женского рода с помощью словообразовательных средств.

Отсутствие в узбекском языке категории мотивированного рода нацеливает преподавателя русского языка в узбекской аудитории на разработку различных упражнений, заданий, диктантов (словарных, выборочных, объяснительных), при выполнении которых студенты закрепляют знания о категории рода, и, что весьма важно, о типах русского словообразования. Цель таких занятий должна указывать на те языковые единицы, овладение которыми предполагается, и те речевые умения и навыки, которые должны быть сформулированы на основе их изучения, а именно: вопросы усвоения узбекскими студентами категории рода и связанных с ней форм согласования.

Так, общую цель может иметь разработка таких тем занятий, как «Развитие устной речи обучающихся», «Активизация пополнения словарного запаса обучающихся», «Развитие навыков употребления в диалоге феминитивов», «Развитие навыков употребления личных местоимений», «Согласование подлежащего и сказуемого». Подобные темы занятий по русскому языку в инокультурной

среде учитывают освоение категории рода имени существительного в русском языке, знание которой необходимо для успешной межкультурной коммуникации.

Предлагаем некоторые задания, которые нами были использованы при изучении грамматического рода имени существительного в русском языке узбекскими студентами по теме «Активизация пополнения словарного запаса обучающихся».

Задание 1. Заполните таблицу примерами одушевленных существительных с указанными суффиксами.

Существительные мужского рода		Существительные женского рода	
суффикс ы	пример ы	суффикс ы	примеры
-тель-		-ость-	
-ун-		-ниц-	
-чик-		-к-	
-щик-		-ш-	
-ник-		-j-	
-ист-			
-ик-			

Задание 2. Установите словообразовательную пару от нижеприведенных слов по признаку пола.

Дояр, защитница, любительница, мусульманка, мастерица, оптимистка, пассажирка, певунья, писательница, родственница.

Задание 3. Определите способ образования родовых пар, распределив их по трем колонкам.

Флективные й	Суффиксальн ый	Супплетив ный

Баран – овца, болтун – болтунь(я), брат – сестра, дедушка – бабушка, дядя – тетя, кум – кума, лев – львица, летчик – летчица, медведь – медведица, москвич – москвичка, муж – жена, сосед – соседка, супруг – супруга.

Задание 4. Согласуйте составные существительные с прилагательным в скобках.

кафе-кондитерская (центральный, ближний),

торт-мороженое (вкусный, свежий),
школа-интернат (родной, соседний),
диван-кровать (красивый, новый),
плащ-палатка (надежный, прочный).

Как показывает практика, трудность усвоения рода существительных в русском языке обусловлена особенностями узбекского языка студентов, поэтому при первоначальном объяснении рода имен существительных в русском языке следует обратить внимание на сочетания со словами-определителями пола, например, *медведь* (отаайик) – *медведица* (она айик), на личные местоимения (он – ота (отец) – она (она – мать), притяжательные и указательные местоимения: мой, твой, этот, тот.

Усвоение темы «Род имен существительных» проходит особенно успешно, если использовать существительные, род которых можно определить по полу. В связи с этим целесообразно приводить ономастические примеры типа Петров – Петрова, Александр – Александра, москвич – москвичка.

Таким образом, ведущими функциями дисциплины «Русский язык» в инокультурной среде с опорой на педагогические аспекты ономастики и педагогическую грамматику русского языка являются следующие: формирование практического владения русским языком, развитие умений и навыков речевого общения. Следовательно, содержание обучения русскому языку должно сводиться к процессу формирования активной речевой деятельности⁴, систематизации учебно-познавательной деятельности и ориентации обучающихся на гражданско-патриотические ценности и толерантные отношения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В системе современных гуманитарных знаний педагогическая ономастика занимает особое место. При конкретизации задач педагогической ономастики выделяется разра-

⁴ Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая энциклопедия, 2003. 379 с.

ботка способов, методов и приемов выявления и использования учебного, культурного и просветительского потенциала имен собственных: Иванов – Иванова, Евгений – Евгения, рушанин – рушанка (жители Старой Руссы, города в Новгородской области России).

Грамматический признак рода имени существительного в русском языке, связанный с внеязыковой действительностью, не может изучаться как отдельная грамматическая категория языковой единицы, поскольку отражает характер абстрагированной лексической, грамматической и семантической семантики как единое целое, при этом лексическая семантика оформляется грамматически. В данном случае мы имеем дело с совмещением внеязыковой категоризации действительности и ее языковой категоризацией.

Понятия «род» и «пол» являются соотносимыми, но все же разными когнитивно-языковыми понятиями. Понятие «род» имеет отношение к языковым (грамматиче-

ским) знаниям и является грамматическим признаком. Понятие «пол» связано с категоризацией действительности, с отражением реальных половых различий. Значение понятия «пол» следует рассматривать в аспекте лексического значения.

Категория рода имени существительного в русском языке является вербальным репрезентантом культурологической ценности, выполняет роль маркера ментальности и носителя архаичных культурных кодов, скрытых для понимания современного человека.

При изучении русского языка в узбекской аудитории уместно введение языкового материала о категории рода имени существительного в рамках национально-ориентированной методики обучения межкультурной коммуникации, что обеспечивается адекватной системой упражнений, включающих имена собственные и феминитивы, при изучении разных избранных тем.

Список источников

1. Голованова Е.И. Категория рода как когнитивная матрица // Челябинский гуманитарий. 2013. № 3 (24). С. 25-30. <https://elibrary.ru/rpdgrl>
2. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 25-22. <https://elibrary.ru/iiqxrlh>
3. Щербак А.С. Ономастическое сознание как когнитивно-языковая система // Когнитивные исследования языка. 2020. № 3 (42). С. 301-304. <https://elibrary.ru/ffvvyv>
4. Щелокова А.А. Ошибка в категоризации рода при речепорождении иностранцев, изучающих русский язык // Неофилология. 2020. Т. 6. № 23. С. 496-502. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2020-6-23-496-502>, <https://elibrary.ru/fcjwki>
5. Овчинникова Е.В., Кузьмина В.М. Влияние гендерных стереотипов на определение рода имен существительного учащимися – носителями китайского языка // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: докл. 9 Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М.А. Ивановой. Благовещенск: Благовещ. гос. пед. ун-т., 2019. С. 58-63. <https://elibrary.ru/jfdhyo>
6. Томчани Л.В. Типологические контрасты русского и узбекских языков // Молодой ученый. 2017. № 14 (148). С. 736-738. <https://elibrary.ru/yjwtnw>

References

1. Golovanova E.I. (2013). Kategoriya roda kak kognitivnaya matritsa [The category of gender as a cognitive matrix]. *Chelyabinskii gumanitarii* = *Chelyabinsk Humanitarian*, no. 3 (24), pp. 25-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rpdgrl>
2. Boldyrev N.N. (2006). Linguistic categories as a format of knowledge. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki* = *Issues of Cognitive Linguistics*, no. 2 (7), pp. 5-22. (In Russ.) <https://elibrary.ru/iiqxrlh>
3. Shcherbak A.S. (2020). Onomastic consciousness as a cognitive-language system. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* = *Cognitive Studies of Language*, no. 3 (42), pp. 301-304. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ffvvyv>

4. Shchelokova A.A. (2020). Onomastic consciousness as a cognitive-language system. *Neofilologiya = Neophilology*, vol. 6, no. 23, pp. 496-502. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2020-6-23-496-502>, <https://elibrary.ru/fcjwki>
5. Ovchinnikova E.V., Kuzmina V.M. (2019). Influence of gender stereotypes on the determination of the gender of nouns by native Chinese students. In: Ivanova M.A. (executive ed.). *Materialy 9 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Rossiya i Kitai: istoriya i perspektivy sotrudnichestva»* [Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference “Russia and China: History and Prospects of Cooperation”]. Blagoveshchensk, Blagoveshchensk State Pedagogical University Publ., pp. 58-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfdhyo>
6. Tomchani L.V. (2017). Tipologicheskie kontrasty russkogo i uzbekskikh yazykov [Typological contrasts of Russian and Uzbek languages]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], no. 14 (148), pp. 736-738. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yjwtnw>

Информация об авторах

Щербак Антонина Семеновна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; профессор кафедры русского языка, Самаркандский государственный университет им. Шарофа Рашидова, г. Самарканд, Республика Узбекистан, <https://orcid.org/0000-0002-4421-1884>, ant_scherbak@mail.ru

Атавуллаева Саида Жумабекмурадовна, старший преподаватель кафедры русского языка, Самаркандский государственный университет им. Шарофа Рашидова, г. Самарканд, Республика Узбекистан, <https://orcid.org/0000-0001-9582-1634>, saidaatavullaeva-196767@mail.ru

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

Поступила в редакцию 15.11.2022
Поступила после рецензирования 17.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the authors

Antonina S. Shcherbak, Dr. Sci. (Philology), Professor, Professor of Russian Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Professor of Russian Language Department, Samarkand State University named after Sh. Rashidov, Samarkand, Republic of Uzbekistan, <https://orcid.org/0000-0002-4421-1884>, ant_scherbak@mail.ru

Saida Z. Atavullaeva, Senior Lecturer of Russian Language Department, Samarkand State University named after Sh. Rashidov, Samarkand, Republic of Uzbekistan, <https://orcid.org/0000-0001-9582-1634>, saidaatavullaeva-196767@mail.ru

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

Received 15.11.2022
Approved 17.01.2023
Revised 20.01.2023

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 372.32+376.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-48-57>



Специфика тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на социально-культурных мероприятиях

Татьяна Александровна ДАНИЛЕВИЧ 

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1
d_tatiana@mail.ru

Аннотация. Актуальным вопросом современного образования является социализация и адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в предлагаемой инклюзивной среде, при этом необходимо учитывать, что этот процесс осложняется индивидуальными психологическими и физиологическими особенностями ребенка. Данное исследование направлено на изучение специфики работы педагогов-тьюторов с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного пространства социально-культурных мероприятий. В задачи исследования входит выявление необходимости взаимодействия педагогов, педагогов-тьюторов и других лиц, ведущих работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, рассмотрение профессиональной характеристики педагога-тьютора и анализ всего спектра функций, выполняемых педагогом-тьютором в условиях социально-культурного мероприятия. Методология исследования включает в себя работу с научными источниками и проведение социологического опроса. В ходе исследовательской деятельности, проведенной на базе ежегодного открытого Всероссийского фестиваля детского и юношеского творчества в рамках инклюзивного образования «Под крылом добра», был проанализирован процесс работы педагога-тьютора во время проведения инклюзивного мероприятия. Результаты показали, что дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождаемые педагогами-тьюторами, с большей вероятностью смогли адаптироваться в предлагаемых условиях и принять участие в нескольких секциях фестиваля.

Ключевые слова: инклюзивное пространство, инклюзивная педагогика, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-культурная деятельность, тьютор, социализация, адаптация

Для цитирования: Данилевич Т.А. Специфика тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на социально-культурных мероприятиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 48-57.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-48-57>

PEDAGOGY OF SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-48-57>

The specificity of tutor support for children with disabilities at social and cultural events

Tatyana A. DANILEVICH 

Moscow City University

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

d_tatiyana@mail.ru

Abstract. An urgent issue of modern education is the socialization and adaptation of children with disabilities in the proposed inclusive environment, while it is necessary to take into account that this process is complicated by the individual psychological and physiological characteristics of the child. The study is aimed at research the specifics of the work of teachers-tutors with children with disabilities in an inclusive space of socio-cultural events. The objectives of the study include identifying the need for interaction between teachers, teachers-tutors and other persons working with children with disabilities, considering the professional characteristics of a teacher-tutor and analyzing the full range of functions performed by a teacher-tutor in a socio-cultural event. The research methodology includes working with scientific sources and conducting a sociological survey. During the research activity carried out on the basis of the annual open All-Russian festival of Children's and Youth creativity within the framework of inclusive education "Under the wing of Good", the process of the teacher-tutor's work during the inclusive event was analyzed. The results showed that children with disabilities, accompanied by teachers-tutors, were more likely to be able to adapt to the proposed conditions and take part in several sections of the festival.

Keywords: inclusive space, inclusive pedagogy, children with disabilities, social and cultural activities, tutor, socialization, adaptation

For citation: Danilevich, T.A. (2023). The specificity of tutor support for children with disabilities at social and cultural events. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 48-57. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-48-57>

ВВЕДЕНИЕ

Возможности реализации социокультурной деятельности в инклюзивном пространстве имеют ряд особенностей социализации детей с различными потребностями. Для достижения коммуникативных целей в представленных условиях необходима активная работа и взаимодействие не только педагогов и воспитателей, но и тьюторов.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель исследования – изучить специфику профессиональной деятельности тьютора в условиях социокультурного мероприятия.

Для планомерного достижения цели были поставлены следующие задачи: изучить деятельность тьютора и ее специфику, выявить потребность во взаимодействии педагогов и тьюторов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также

проанализировать процесс работы тьютора, сопровождающего ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на социокультурном мероприятии.

Методология данного исследования включает в себя анализ научной литературы, социокультурное исследование.

Экспериментальной базой исследования являются результаты проведения ежегодного открытого Всероссийского фестиваля детского и юношеского творчества в рамках инклюзивного образования «Под крылом добра».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Воспитательная, педагогическая работа с детьми с ОВЗ и детьми с нормальным развитием в инклюзивной среде осложняется необходимостью достигнуть коммуникативных целей, учитывая при этом индивидуальные физиологические и психологические особенности каждого ученика.

Так, ребенок с ОВЗ во время социокультурного взаимодействия с другими участниками общения испытывает трудности, вызванные отклонениями в развитии, а также нарушениями моторно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы [1, с. 227]. Более того, различные психофизиологические факторы также могут препятствовать успешной социализации и коммуникации ребенка с ОВЗ.

Для того чтобы создать комфортную атмосферу в инклюзивном пространстве для детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием, образовательные организации должны наладить общение между всеми участниками процесса обучения, которыми являются не только учащиеся и педагогические работники, но и родители. Ведь родители также нуждаются в помощи и поддержке специалиста, который поможет им наиболее полно понять весь спектр задач и целей, поставленных во время обучения ребенка, успешно пройти процесс социализации и адаптации, сформировать понимание особенностей развития ребенка с ОВЗ, способствовать развитию ин-

тереса к образовательному процессу, скоординировать этапы работы и проанализировать достигнутые результаты [2, с. 17].

Заметим, что в инклюзивном образовании для улучшения коммуникационного процесса с детьми необходимы не только тьюторы, но и ассистенты (помощники). Рассмотрим, в чем заключаются различия этих двух должностей для того, чтобы устранить неточности в понимании всех задач и компетенций. Так, тьютор – это педагогическая должность, включающая в себя разработку и составление программы обучения ребенка с ОВЗ или инвалидностью на протяжении учебного процесса. Ассистент или помощник необходим для физического и технического сопровождения учащегося с особыми потребностями, помощи по уходу и выполнения конкретных действий.

Надо заметить, что в некоторых случаях, включающих в себя такие факторы, как тяжелая степень физических и умственных нарушений или множественность заболеваний ребенка, педагог-тьютор также должен обеспечивать личное присутствие и сопровождение ребенка во время его учебной и внеучебной деятельности. Данная практика необходима, так как именно педагог-тьютор имеет профессиональные знания и навыки работы с детьми с ОВЗ, в то время как функции ассистента-помощника могут выполняться человеком, не имеющим данную квалификацию.

Рассмотрим основные направления деятельности педагога-тьютора, способствующие взаимодействию ученика с окружающей средой. Одним из таких направлений является сопровождение ребенка в процессе обучения, которое включает в себя разработку, формирование и введение образовательной программы в индивидуальном порядке, направленной на адаптацию учебного материала. При этом педагогу-тьютору необходимо также осуществлять коррекционную деятельность по устранению факторов, препятствующих пониманию и восприятию образовательной программы [3, с. 145].

Необходимо понимать, что для планомерного усвоения учебного материала ребенка и его успешной адаптации к социально-культурной и образовательной средам важно сформировать личную заинтересованность и развить мотивацию к коммуникационному и образовательному процессу, учитывая при этом личностные особенности учащегося. Существует несколько методов повышения мотивации детей, например, включающие в себя игровую деятельность [4, с. 85].

Игра, применяемая в процессе обучения, способствует развитию у ребенка внимательности, логики, аналитического мышления, а также коммуникационных и социальных навыков. Примечательно, что такая форма деятельности может применяться как в образовательных целях (для освоения, закрепления и повторения пройденного учебного материала), так и в релаксационных целях (для снятия эмоционального напряжения и повышенной тревожности). Игровые технологии позволят ребенку с ОВЗ активно включиться в учебный процесс, проявить творческие способности посредством использования игрушек, раздаточного материала, художественных материалов. Для педагога-тьютора применение совместных игр содействует развитию в ученике заинтересованности к изучаемому предмету, выполнению конкретных дидактических задач и достижению образовательных и воспитательных целей [5; 6].

Активное включение в социокультурную деятельность ученика с ОВЗ также способствует его всестороннему развитию. Надо отметить, что социокультурная деятельность – это вид деятельности, направленный на социализацию и адаптацию индивида к условиям жизни общества и окружающего мира. Участие ребенка с ОВЗ в социокультурных мероприятиях позволит ему развить культурные ценности, раскрыть творческий потенциал, освоиться в социальной среде, которая выходит за рамки обучающего процесса, выработать мотивацию к коммуникационной и познавательной деятельности [7; 8].

Одними из эффективных форм социокультурной деятельности являются разнообраз-

ные культурно-досуговые мероприятия. Такие мероприятия осуществляют цели и задачи, направленные на организацию досуга детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием. Проведение и организация культурно-досуговых мероприятий и программ в условиях инклюзивного пространства позволяет удовлетворить потребность в общении и взаимодействии взрослых и детей различных социальных групп: семья, школьный коллектив или группа сверстников. Социокультурная деятельность является уникальным стимулом для развития социализации и адаптации ребенка с ОВЗ, так как позволяет ребенку участвовать в коллективных мероприятиях, находясь при этом в свободной и непринужденной атмосфере [9, с. 243].

Современные культурно-досуговые учреждения имеют широкий спектр направлений развития ребенка в области изобразительного и прикладного видов творчества, спорта, экологии, что является необходимым для выявления интересов и склонностей ребенка с ОВЗ в различных сферах деятельности. Участие детей с ОВЗ в различных детских творческих объединениях, таких как детские кружки (группы), школы, ансамбли, секции, студии, театры, позволяет детям удовлетворить потребности в принадлежности, в признании и в самовыражении.

Еще одним стимулом для развития творческих способностей у ребенка с ОВЗ может стать участие в массовых формах культурно-досуговой деятельности, например, выставках, соревнованиях, конкурсах, олимпиадах и концертах.

Среди всех форм социально-культурной деятельности важную роль играет фестиваль. Данная форма культурно-досуговой деятельности организует досуг и отдых, объединяя при этом детскую, юношескую и взрослую аудиторию. Организация фестивалей создает условия для ребенка с ОВЗ не только для приятного времяпрепровождения среди сверстников с похожими интересами и увлечениями, но и показать как индивидуальные, так и коллективные результаты и достижения в искусстве. Современный подход к проведению фестивалей подразумевает использо-

вание самых разнообразных средств и технологий, создающих уникальную позитивную социокультурную среду [10, с. 117-118].

Современные фестивали становятся актуальной площадкой для включения и общения в инклюзивном пространстве. Так, ежегодный Открытый всероссийский фестиваль детского и юношеского творчества «Под крылом добра» ставит своей целью способствование развитию инклюзивного образования. Данное мероприятие позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья показать свои музыкальные, художественные и литературные таланты перед другими участниками фестиваля, родителями, педагогами и получить обратную связь, вдохновение и стимул для дальнейшего творческого прогресса.

Надо отметить, что фестиваль детского и юношеского творчества «Под крылом добра» обладает оригинальной организацией и несколькими формами участия. Проведение фестиваля включает в себя такие секции, как:

- концерт победителей творческих конкурсов с награждением;
- выставка художественно-прикладных работ участников фестиваля;
- творческие мастер-классы;

– подвижные игры с актерами-аниматорами.

Одна из главных задач фестиваля – обеспечение необходимых условий для включения и участия как детей с нормальным развитием, так и детей с ОВЗ в каждой из представленных секций. Такие условия подразумевают не только доступную среду, включающую налаженное сообщение помещений при помощи пандусов, лифтов и других инфраструктурных элементов, но и профессионально подготовленный педагогический персонал и штаб сотрудников, имеющих опыт работы в инклюзивной среде. Проанализируем особенности тьюторского сопровождения детей с ОВЗ и результаты их работы в данных секциях.

Проведение концерта победителей в нескольких творческих категориях является важной составляющей данного фестиваля.

Показательные выступления юных талантов и последующее награждение за проделанную работу, безусловно, значимое событие в жизни участников мероприятия.

Справиться с волнением и переживаниями детям с ОВЗ, находящимся как в зрительном зале, так и за кулисами, помогали родители, волонтеры, педагоги и педагоги-тьюторы (рис. 1).

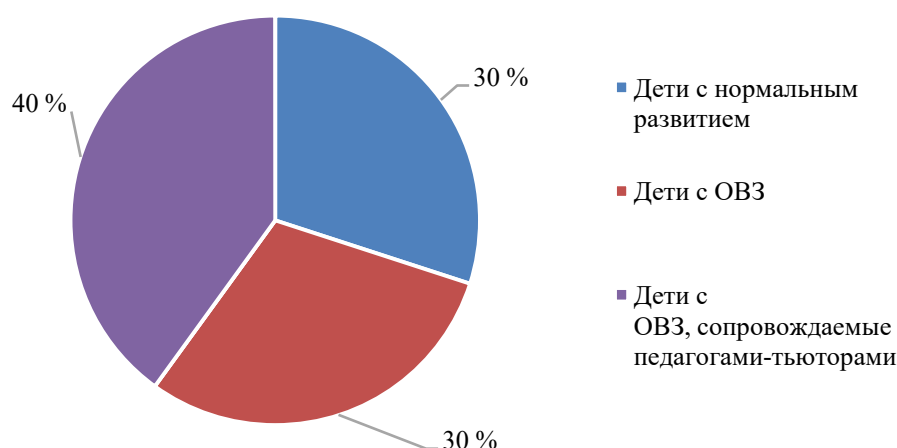


Рис. 1. Категории участников концерта в рамках фестиваля «Под крылом добра»

Fig. 1. Categories of participants of the concert within the framework of the festival “Under the wing of good”

Так, юных артистов и маленьких зрителей можно разделить на несколько групп. Дети с нормальным развитием составляют 30 %, дети с ограниченными возможностями здоровья, присутствующие с родными и близкими, – 30 %, а также дети с ограниченными возможностями здоровья, которые дополнительно сопровождаются педагогами-тьюторами, – 40 %. Необходимо определить спектр задач тьюторов, работающих во время концерта. Во-первых, во время сопровождения ребенка-артиста специальному педагогу важно не только обеспечить физическое и техническое сопровождение, но и оказать психологическую помощь. Ведь любой ребенок может столкнуться с волнением перед выходом на сцену и искать поддержку у взрослых людей, с которыми он знаком и кому он больше всего доверяет. Для предотвращения конфликтных ситуаций педагог-тьютор должен хорошо понимать особенности поведения своего ученика и быть готовым действовать самыми разнообразными методами. Например, во время концерта в рамках инклюзивного фестиваля «Под крылом добра» педагоги-тьюторы имеют возможность самостоятельно вывести ребенка с ОВЗ на сцену и поддержать его, находясь в поле зрения выступающего за кулисами.

Еще одной задачей педагога-тьютора является мониторинг за поведением ребенка с ОВЗ, находящимся в зрительном зале. Здесь необходимо учитывать, что некоторые заболевания, такие как синдром дефицита внимания и гиперактивности или синдром аутистического спектра, могут лишать ребенка возможности просмотра всей концертной программы, сидя в кресле. Тогда педагог-тьютор может переключить внимание своего ученика на другой вид деятельности и выйти в просторный холл, где располагаются выставочные экспонаты.

Во время участия в выставке ребенку с ОВЗ также приходится соблюдать ряд правил на данном виде мероприятий. Для этого

педагог-тьютор должен воспитывать в ученике культуру поведения в общественных местах. Ребенок должен быть знаком с такими правилами, например, как не трогать руками экспонаты и картины и не мешать другим посетителям наслаждаться творческими работами. Будет также полезно обсудить с учеником, какие творческие работы произвели на него впечатление.

После концертной программы Фестиваля детского и юношеского творчества «Под крылом добра» всем участникам предоставляется возможность попробовать новое творческое направление и сделать поделки своими руками на различных мастер-классах, которые включают в себя работу с природными материалами и материалами для творчества (рис. 2).

Участие в мастер-классах не только интересно и увлекательно, но и полезно для ребенка, так как развивает мелкую моторику, стимулирует мозговую деятельность, творческое воображение, а также помогает найти новых друзей и единомышленников. Так, все категории участников – дети с нормальным развитием (50 %), дети с ОВЗ (20 %), дети с ОВЗ, сопровождаемые педагогами-тьюторами (30 %), смогли проявить себя в данном виде деятельности. И, несмотря на то, что руководители групповых мастер-классов и волонтеры данного фестиваля имеют многолетний опыт в работе в инклюзивном пространстве, они осуществляют деятельность в постоянно сменяющемся потоке участников, что осложняет возможность сопутствовать в работе каждого ребенка. Более того, ребенок с ОВЗ может иметь особенности восприятия информации и иметь сложности или вопросы в повторении конкретных действий и задач. Поэтому для налаживания творческого процесса и достижения положительного результата, в данном случае – создания продукта творческой деятельности, необходимо индивидуальное тьюторское сопровождение.

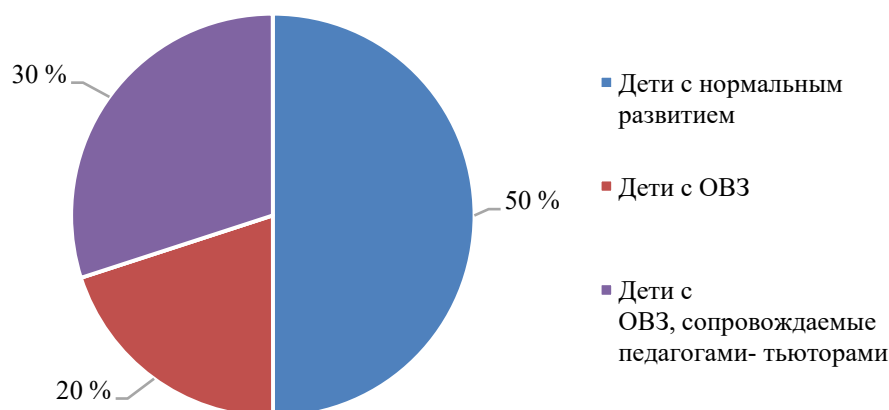


Рис. 2. Категории участников в мастер-классах в рамках фестиваля «Под крылом добра»

Fig. 2. Categories of participants in master classes within the framework of the festival “Under the wing of good”

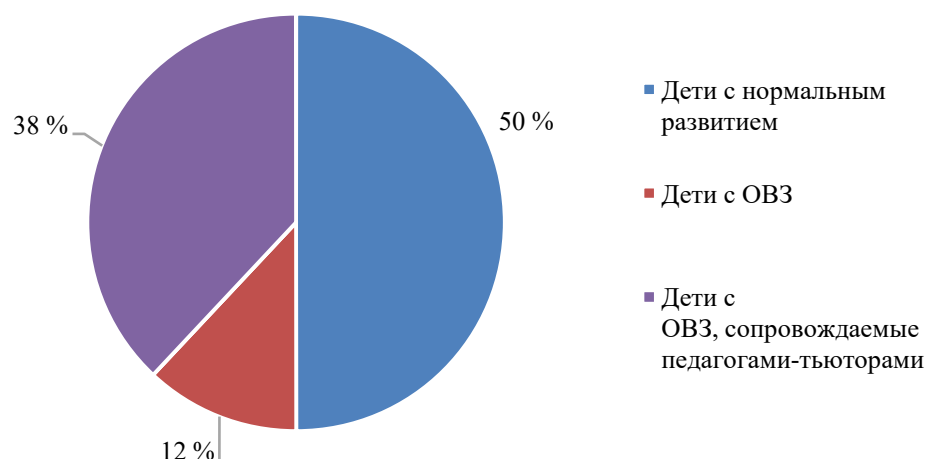


Рис. 3. Категории детей, принимающих участие в подвижных играх с актерами-аниматорами в рамках фестиваля «Под крылом добра»

Fig. 3. Categories of children taking part in outdoor games with actors-animators within the framework of the festival “Under the wing of good”

Активные игры с актерами-аниматорами также являются неотъемлемой частью инклюзивного фестиваля «Под крылом добра». Эта часть программы дарит детям чувство праздника, организует время досуга и приносит яркие положительные эмоции. Организа-

торы данного мероприятия стремятся создать инклюзивное пространство, позволяющее детям взаимодействовать в непринужденной для них атмосфере. Так, можно наблюдать, что в играх с актерами-аниматорами принимали участие все категории детей: дети с

нормальным развитием (50 %), дети с ОВЗ (12 %), дети с ОВЗ, сопровождаемые педагогами-тьюторами (38 %) (рис. 3).

Во время коллективных подвижных игр ребенку с ОВЗ может понадобиться помощь педагога-тьютора в налаживании коммуникации с другими игроками, а также в объяснении игровых правил и разрешении спорных вопросов. Поддерживание инициативы ребенка, распределение физической нагрузки, помощь в выполнении конкретных действий – эти и многие другие задачи должны грамотно решаться педагогом-тьютором во время данного вида активности. Дети, лишенные профессиональной помощи, испытывают трудности в коммуникации и адаптации к конкретной предлагаемой ситуации. Так, на примере ежегодного Открытого всероссийского фестиваля детского и юношеского творчества «Под крылом добра» можно увидеть, что во всех секциях данного мероприятия задействована помощь педагога-тьютора как специалиста, способного грамотно осуществить работу с ребенком с ОВЗ в индивидуальном порядке.

ВЫВОДЫ

В данном исследовании были изучены особенности тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ на массовых социально-культур-

ных мероприятиях, проводящихся в условиях инклюзивного пространства. Было выявлено, что для достижения положительного результата социализации и адаптации ребенка с ОВЗ необходимо подключение активной работы педагога-тьютора – специалиста, способного научить ребенка взаимодействовать с окружающей средой, а также способствовать удовлетворению его основных потребностей в безопасности, принадлежности, признании, самовыражении и образовательной потребности.

На примере ежегодного Открытого всероссийского фестиваля детского и юношеского творчества «Под крылом добра», имеющим разные формы и виды деятельности, был выявлен спектр задач и должностных обязанностей педагога-тьютора, сопровождающего ребенка с ОВЗ. Статистические данные показали, что дети с ОВЗ, которые имели тьюторское сопровождение во время проведения фестиваля, составляют больший процент участия в секциях данного мероприятия, чем дети с ОВЗ без необходимой профессиональной помощи. Данное исследование, основанное на анализе организации ежегодного Открытого всероссийского фестиваля детского и юношеского творчества «Под крылом добра», может использоваться в качестве материала для дальнейших научных работ в сфере инклюзивного образования.

Список источников

1. *Винярка Ю.Т.* Основные виды детей с ОВЗ и особенности их психолого-педагогической поддержки в начальной школе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2018. № 1. С. 226-235. <https://elibrary.ru/ntcysx>
2. *Соболева Т.А.* Организация тьюторского сопровождения для детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2021. № 8-2. С. 17-20. <https://elibrary.ru/onzkux>
3. *Хохлачева Т.В.* Повышение успеваемости у подростков с ограниченными возможностями здоровья // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 26-1. С. 144-149. <https://elibrary.ru/vxppmd>
4. *Зимовина О.А., Гретинская Е.О.* Тьюторство как способ повышения мотивации и социокультурной коммуникации учащихся // Вестник РМАТ. 2019. № 4. С. 83-90. <https://elibrary.ru/ltzjal>
5. *Карталова Е.А., Ефимова Е.Д.* Использование игровых технологий в обучении детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2020. № 7. С. 62-65. <https://elibrary.ru/ktxvrq>
6. *Рудакова С.А.* Использование игровых технологий в период обучения в начальной школе // Проблемы педагогики. 2019. № 5 (44). С. 19-21. <https://elibrary.ru/fxrdeu>
7. *Каменева И.В.* Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка // Проблемы педагогики. 2015. № 8 (9). С. 4-9. <https://elibrary.ru/unfjrf>

8. Редковникова Е.И. Социокультурное воспитание младших школьников в условиях современного образовательного пространства // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 25-1. С. 319-324. <https://elibrary.ru/rnffsl>
9. Обухова К.А. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 241-243. <https://elibrary.ru/yuknqd>
10. Чельшева И.В., Романова Е.В. Основные направления организации культурно-досуговой деятельности школьников // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2018. № 1. С. 114-118. <https://elibrary.ru/ushfzk>

References

1. Vinyarka Yu.T. (2018). Principal categories of children with disabilities and peculiarities of their psycho-pedagogical support. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* = *Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*, no. 1, pp. 226-235. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ntcyxs>
2. Soboleva T.A. (2021). Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya dlya detei s OVZ [Organization of tutor support for children with disabilities]. *Innovatsionnaya nauka* = *Innovation Science*, no. 8-2, pp. 17-20. (In Russ.) <https://elibrary.ru/onzkux>
3. Khokhlacheva T.V. (2016). Povyshenie uspevaemosti u podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Improving academic performance in adolescents with disabilities]. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike* [Priority Scientific Directions: from Theory to Practice], no. 26-1, pp. 144-149. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vxppmd>
4. Zimovina O.A., Gretinskaya E.O. (2019). Tutoring as a way to increase students' motivation and sociocultural communication. *Vestnik RMAT* = *Vestnik RIAT*, no. 4, pp. 83-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lstzal>
5. Kartalova E.A., Efimova E.D. (2020). Ispol'zovanie igrovyykh tekhnologii v obuchenii detei s OVZ [The use of gaming technologies in teaching children with disabilities]. *Innovatsionnaya nauka* = *Innovation Science*, no. 7, pp. 62-65. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ktxvrq>
6. Rudakova S.A. (2019). Ispol'zovanie igrovyykh tekhnologii v period obucheniya v nachal'noi shkole [The use of gaming technologies during primary school]. *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], no. 5 (44), pp. 19-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fxrdeu>
7. Kameneva I.V. (2015). Vospitanie kak pedagogicheskii komponent sotsializatsii rebenka [Upbringing as a pedagogical component of a child's socialization]. *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], no. 8 (9), pp. 4-9. (In Russ.) <https://elibrary.ru/unfjrf>
8. Redkovnikova E.I. (2012). Sotsiokul'turnoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v usloviyakh sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva [Socio-cultural education of younger schoolchildren in the conditions of modern educational space]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application], no. 25-1, pp. 319-324. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rnffsl>
9. Obukhova K.A. (2018). The role of additional education in the social adaptation of children with the disabled possibilities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 61-4, pp. 241-243. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yuknqd>
10. Chelysheva I.V., Romanova E.V. (2018). Main directions of organization of cultural and leisure activities of schoolchildren, *Vestnik Taganrogskogo instituta im. A.P. Chekhova* = *Journal of the A.P. Chekhov Taganrog Institute*, no. 1, pp. 114-118. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ushfzk>

Информация об авторе

Данилевич Татьяна Александровна, аспирант,
Департамент социально-культурной деятельности и
сценических искусств, Московский городской педаго-
гический университет, г. Москва, Российская Федера-
ция, <https://orcid.org/0000-0001-9038-034X>, d_tatiyana@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.11.2022
Одобрена после рецензирования 11.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the author

Tatyana A. Danilevich, Post-Graduate Student, So-
cial and Cultural Activities and Performing Arts Depart-
ment, Moscow City University, Moscow, Russian Federa-
tion, <https://orcid.org/0000-0001-9038-034X>, d_tatiyana@mail.ru

The article was submitted 01.11.2022
Approved after reviewing 11.01.2023
Accepted for publication 20.01.2023



Целевые ориентиры формирования проектной активности учащихся в условиях профильного обучения

Оксана Анатольевна МОСИНА¹ , Эдуард Игоревич ДАНИЛЬЯНЦ² *

¹ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

350910, Российская Федерация, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 173

²ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

352901, Российская Федерация, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, 159

*Адрес для переписки: danilyanc01@gmail.com

Аннотация. В представленном исследовании определена необходимость развития проектной активности обучающихся в современной профессионально ориентированной старшей школе, а также выявлены ее целевые ориентиры, которые позволяют отследить эффективность педагогической деятельности и личностного развития обучающегося. Среди научных подходов преимущественным выделен практико-ориентированный подход Д. Дьюи и концепция «открытой» школы Т.С. Шацкого, нашедшие применение и развитие в современном научном психологическом и педагогическом дискурсе. Критерии сформированности проектной активности: мотивационный, когнитивный, рациональный, личностный, перспективный позволили определить перечень показателей, которые возможно отслеживать посредством диагностического инструментария, что позволяет развивать полученные выводы экспериментально. Сделанные теоретические заключения подтверждались расчетом индекса целесообразности, а также экспертным опросом педагогов общеобразовательных организаций в количестве двадцати восьми человек. В целом проведенное исследование демонстрирует необходимость развития проектной активности обучающихся в образовательном процессе, а также конструирования процесса образования таким образом, чтобы личностное развитие обучающихся стало более масштабным, профессионально ориентированным и направленным на личностное развитие обучающихся. Представленные результаты могут применяться в процессе научно-исследовательской и учебно-воспитательной работы в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профильное обучение, проектная активность, проектная деятельность, старшеклассники, социально-гуманитарный профиль, целевые ориентиры развития

Для цитирования: Мосина О.А., Данильянц Э.И. Целевые ориентиры формирования проектной активности учащихся в условиях профильного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 58-65. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-58-65>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-58-65>

Target guidelines for the formation of project activity of students in the conditions of profile training

Oksana A. MOSINA¹ , Eduard I. DANILYANTS² *

¹Kuban State University

173 Stavropolskaya St., Krasnodar, 350910, Krasnodar Part, Russian Federation

²Armavir State Pedagogical University

159 Rozy Lyuksemburg St., Armavir, 352901, Krasnodar Part, Russian Federation

*Corresponding author: danilyanc01@gmail.com

Abstract. In the presented study, the need for the development of project activity of students in a modern professionally oriented high school is determined, and its targets are identified, which make it possible to track the effectiveness of pedagogical activity and personal development of the student. Among the scientific approaches, the practice-oriented approach of D. Dewey and the concept of the “open” school of T.S. Shatsky, which have found application and development in modern scientific psychological and pedagogical discourse, are predominant. The criteria for the formation of project activity: motivational, cognitive, rational, personal, promising allowed us to determine a list of indicators that can be monitored through diagnostic tools, which allows us to develop the conclusions obtained experimentally. The theoretical conclusions made were confirmed by the calculation of the expediency index, as well as by an expert survey of teachers of educational organizations in the number of twenty-eight people. In general, the conducted research demonstrates the need to develop the project activity of students in the educational process, as well as to design the educational process in such a way that the personal development of students becomes more ambitious, professionally oriented and aimed at the personal development of students. The presented results can be applied in the process of research and educational work in higher educational institutions.

Keywords: profile training, project activity, project activities, high school students, social and humanitarian profile, target guidelines of development

For citation: Mosina, O.A., & Danilyants, E.I. (2023). Target guidelines for the formation of project activity of students in the conditions of specialized training. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 58-65. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-58-65>

ВВЕДЕНИЕ

Общемировые тенденции в развитии социально-экономических отношений и перспектив, безусловно, отражаются на тех актуальных требованиях, которые предъявляют государство и общество к трудовым резервам. В современной России одним из таких актуальных требований является подготовка к эффективной экономической деятельности, что не могло не сказаться на системе современного образования, в том числе школьного. Ответом на вызовы современности явля-

ется расширение возможностей профильного обучения старшеклассников, в частности, в рамках социально-экономического профиля, содержание которого направлено на ознакомление старшеклассников с основами экономических законов развития общественной системы, спецификой организации модернизируемого производства, а также на формирование специальных умений, способствующих адаптации будущих выпускников к рыночным отношениям.

Исследование проблем профильного обучения в нашей стране в старших классах

школы имеет довольно длительную историю в педагогической науке, начало которой было положено во второй половине XIX века с создания реальных гимназий и училищ.

На современном этапе специфика профильного образования экономической направленности отражена в работах таких исследователей, как А.Х. Алижанова [1], Л.П. Кураков, Е.Н. Соболева и В.Н. Якимов¹, И.М. Саяпова, Р. Теллер и др. Довольно широкое освещение получили вопросы проектного обучения и основ развития проектной деятельности обучающихся, при этом особый акцент на экономическую направленность сделали ученые: Е.Л. Орлова и С.Н. Бегидова [2], Е.В. Демкина, Т.А. Новикова, Д. Голман [3] и др. Исследовательская направленность данных работ акцентирована на осмысление будущности проектной деятельности в процессе образования, а также ее значении в развитии таких личностных качеств учащихся, как самостоятельность и учебная мотивация.

Однако положения, касающиеся такого качества индивида, как проектная активность в педагогическом дискурсе в представленных исследованиях, освещаются недостаточно. Имеется ряд научных работ, основанных на изучении проектной активности педагогов (С.Ю. Вылегжанина, В.С. Данюшенкова), но они не затрагивают аспекты личностного развития обучающихся, а следовательно, не освещают аспекты их проектной активности.

Исходя из заданного несоответствия, была представлена цель дальнейшей научно-исследовательской работы: определить целевые ориентиры формирования проектной активности старшеклассников в условиях профильного обучения, определяющие эффективность личностного развития обучающегося.

¹ Кураков Л.П., Соболева Е.Н., Якимов В.Н. Экономическое образование и воспитание школьников / под ред. В.Н. Якимова. М.: Просвещение, 1987. 140 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/002072_000044_ARONB-RU_Архангельская+ОНБ_DOLIB_371.4:338_K+93-958277/

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретическое исследование проводилось посредством анализа отечественной и зарубежной литературы, посвященной проблеме формирования и развития проектной активности субъекта образовательного процесса. При этом академические выводы подтверждались эмпирическими данными, полученными в ходе проведенного исследования. Конкретизация и обобщение полученных результатов позволили определить целевые ориентиры педагогического процесса формирования проектной активности старшеклассников в структуре профильного обучения.

Методологическим ориентиром при определении целевых ориентиров формирования проектной активности старшеклассников стала практико-ориентированная концепция Д. Дьюи, которая позволяет утверждать, что образовательная активность обучающегося формируется в результате его включения в системно организованную деятельность, соответствующую его личным интересам. Один из ведущих посылов данной концепции заключается в том, что личная заинтересованность обучающегося является наиболее значимым структурным звеном учебного процесса, так как понимание пути достижения заданного результата, считал исследователь, важнее, чем пассивно полученный объем знаний. В этом процессе педагог имеет право выбора путей достижения поставленного результата: он может выдать необходимую информацию обучающимся или дать направление самостоятельному поиску. Основное в представленном взаимодействии – полученный продукт (результат), который решает поставленную проблему перед началом деятельности.

Идея получения реального продукта в результате учебной деятельности была принята на вооружение и успешно продолжена В. Килпатриком и Э. Колгинсом.

По мнению В. Килпатрика, учащийся должен реализовать себя в процессе учебной деятельности, направленной на решение

практико-ориентированного учебного задания, которое может быть для него значимым в реальной жизни. Например, «...в связи с разрешением какого-либо учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке»; «...с целью пробуждения всего лучшего в них, их лучших творческих сил»; «приближения ученика к реальной действительности» (цит. по: [4]).

Однако, опираясь на парадигму свободного обучения, В. Килпатрик не посчитал для себя возможным разработать системную конструкцию процесса проектного обучения, развивающего учебную активность, также его теория умаляла значение классно-урочной системы и ведущую роль педагога, что не позволило ему логически выстроить учебный материал. В целом план обучения В. Килпатрика базировался на аккумулятивном развитии активности каждого ученика – знания, полученные им в результате практической деятельности, должны были стать основанием для последующего их практического применения и так от случая к случаю.

Конкретизацию методов проявления проектной активности обучающихся можно найти в работах Э. Коллингса, к ним относятся: научные доклады, познавательные экскурсии, игровые и практико-ориентированные проекты. Преимущество заявленных методов заключалось в том, что они в комплексе позволяли выстроить индивидуальную траекторию обучения для учеников с разным уровнем развития и активности. Кроме того, решая проектную задачу в условиях группы обучающихся и взаимодействия между отдельными группами, у «слабых» учеников есть возможность проявить себя, попробовав новые виды информационно-прикладного обеспечения и обогатить объем знаний за счет более «сильных» учеников (цит. по: [5]).

Сущность проектной деятельности с позиции Э. Коллингса можно охарактеризовать как последовательный поиск аргументов и фактов, их логический анализ, определение достоверности полученных результатов, логическое выстраивание последующей дея-

тельности, направленной на поиск следующих аргументов и фактов.

Педагоги России ознакомились с зарубежным опытом и отчасти приняли проектные формы образовательной деятельности. Новые программы обучения, опираясь на толстовскую парадигму свободного воспитания Н.В. Чехова и К.Н. Вентцеля, создали условия для свободного развития личности подростка, ее индивидуального роста.

Особого внимания при исследовании вопросов проектного обучения требует научная позиция Т.С. Шацкого и А.У. Зеленко, на основе которой проектная деятельность была встроена в процесс трудового обучения, направленный на первичное освоение профессии. Основы трудового обучения, заложенные данными учеными, активно внедряются в советской школе, так как в полной мере отвечают требованиям индустриализации и модернизации производства.

В целом, опираясь на работы В. Килпатрика, в совокупности с идеями о психологических особенностях личности (Н.Т. Гангани, Г.Н. Маклин, Р.А. Брэйден, Д.С. Маккелланд и др. [6; 7]) и требованиями отечественной педагогики были сформулированы ведущие положения советской школы:

- необходимо, чтобы школа мобильно отвечала на требования современности;
- школа обучает так, чтобы ученик был способен решать профессиональные и социальные проблемы;
- воспитательный потенциал школы должен быть направлен на формирование новых форм поведения.

Дальнейшее развитие идей проектного обучения произошло только в начале XXI века. Исследования И.Н. Бухтияровой, Л.В. Кочкиной, И.Д. Чечель и других детерминировали как развитие новых форм проектной деятельности, так и их направленность ее на развитие проектной активности при освоении учебного материала. При этом проектная активность выступает качественной характеристикой успешности проектной деятельности личности как субъекта. В психолого-педагогическом дискурсе данного

мнения придерживаются О.А. Мосина, В.С. Овакьян, Л.Х. Саиева, С.Г. Щербакова и др. [8–10].

Проведенный компаративный анализ позволяет дать определение понятию «проектная активность». Это интегральное личностное качество, которое отражает совокупность действий, операций, мотивов и ценностей, объединенных на личностном уровне в целое, и обеспечивающих согласованность при создании проекта как продукта мыслительной деятельности субъекта. При этом, как отмечают О.В. Диривянкина и М.И. Матайс [11], А.Е. Дмитриев, Р.Г. Казакова, В.А. Сластенин и другие, активность изменяется в зависимости от происходящих изменений самой личности и/или социальной среды, в которой она развивается.

Таким образом, на теоретическом уровне можно отметить насущную потребность в развитии проектной активности у субъекта обучения. Однако требование объективности к представлению научной информации диктует необходимость эмпирического подтверждения данного утверждения.

С этой целью нами был проведен экспертный опрос среди педагогов общеобразовательных организаций. На вопрос о необходимости формирования проектной активности среди старшеклассников отвечали 28 экспертов: по семь представителей гуманитарных, физико-математических, естественно-научных дисциплин и педагогов физической культуры и технологии.

Для оценки результатов анкетирования по вопросам использовалась формула:

$$I = \frac{1a + 0,5b + 0c - 0,5d - 1e}{N},$$

где I – индекс целесообразности; a, b, c, d, e – количество выбравших ответы под обозначенными литерами; N – общее количество респондентов.

Индекс целесообразности формирования проектной активности в процессе школьного обучения в результате проведенного анкетирования оказался на уровне «выше среднего», что подтвердило востребованность форми-

рования у учащихся проектной активности в современной школе. Отдельного внимания заслуживает мнение экспертов о том, что проектную активность необходимо формировать в рамках специальной проектной дисциплины (индекс целесообразности «выше среднего»), которая должна быть еще и профессионально направленной.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Решение вопроса с определением целевых ориентиров формирования проектной активности обучающихся опиралось на научные воззрения отечественных и зарубежных авторов: Х.Э. Абдулшехидова [12], И.В. Арябкина, Р. Райб и Н. Видаль [13], Д. Филиппс и др. [14]. Сравнительный анализ научных позиций позволил уточнить перечень целевых ориентиров, которые по совокупности будут считаться критериями, позволяющими оценить степень сформированности проектной активности у обучающихся.

1. Мотивационный критерий отражает степень понимания социальной и личностной значимости будущей профессии, что помогает выявлять и учитывать роль внутреннего потенциала, способность учащихся осознанно выполнять профессионально направленную учебную деятельность.

2. Когнитивный критерий демонстрирует широту знаний обучающегося о его будущей профессиональной сфере, определяет степень использования представлений, обучающихся в понимании и осознании знаний в целях осуществления профессиональной деятельности.

3. Рациональный критерий позволяет определить уровень умений обучающихся в области разработки проектов и перспективного планирования результатов деятельности.

4. Личностный критерий отражает степень ответственности ученика при выполнении проектного задания, его умения работать с информацией, генерацией идей, составлением плана работ, организовывать взаимодействие с людьми (инициативность, предприимчивость, самостоятельность и др.).

Таблица 1

Критерии и показатели развития проектной активности обучающихся
в профильном обучении

Table 1

Criteria and indicators of the development of project activity of students
in profile training

№ п/п	Критерии	Показатели
1	Когнитивный	– познавательный интерес; – наличие профессионально ориентированных знаний; – наличие представлений в профессиональной области
2	Мотивационный	– отношение к профессиональной деятельности; – уровень адаптации к социально-экономической ситуации; – степень осознанности профессионального выбора
3	Рациональный	– умение структурировать информацию; – умение планировать конечные результаты; – владение приемами рационализации; – представления о выгоде своего дела
4	Личностный	– инициативность; – готовность к лидерству; – готовность к риску; – коммуникабельность; – самостоятельность; – предприимчивость
5	Перспективный	– понимание значимости развития в квалификации специалиста; – стремление работать на благо своего народа, страны

5. Перспективный критерий – позволяет выявить оформившиеся новообразования в представлениях и осознанном выборе обучающимися будущей профессии.

Данные критерии можно охарактеризовать посредством ряда признаков, которые задают направленности при подборе диагностических методик (табл. 1).

Таким образом, полученные выводы позволяют утверждать, что в ходе проведенного теоретико-прикладного исследования были выявлены целевые ориентиры, позволяющие провести подробное экспериментальное исследование процесса формирования проектной активности у обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило наличие потребности в формировании проектной активности у обучающихся на этапе профильной подготовки, так как социально-экономическая специфика развития современного общества делает востребованными специалистов, которые владеют основами экономической деятельности.

В ходе аналитической работы определена палитра целевых ориентиров сформированности проектной активности и их показателей, которые позволяют оценить эффективность личностного развития обучающегося, что делает возможным проведение широкого опытно-экспериментального исследования в данной области.

Список источников

1. Алижанова Х.А. Профильная подготовка в системе образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 115-117. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00478>, <https://elibrary.ru/kjfwqr>

2. Орлова Е.А., Бегидова С.Н. Сущность проектной деятельности социальной направленности старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 2 (159). С. 52-56. <https://elibrary.ru/tyyshh>
3. Goleman D. Emotional Intelligence. N. Y.: Bantam Books, 1995. 376 p. URL: <https://archive.org/details/emotionalintell100gole/page/n11/mode/2up>
4. Абасов З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке // Наука и школа. 2009. № 6. С. 36-37. <https://elibrary.ru/mwhcgf>
5. Ильин Г.Л. Основные положения проективного образования личности // Наука и школа. 2014. № 6. С. 92-97. <https://elibrary.ru/tcvjvh>
6. Gangani N.T., McLean G.N., Braden R.A. Competency-based human resource development strategy // Performance Improvement Quarterly. 2008. Vol. 19. Issue 1. P. 127-139. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2006.tb00361.x>
7. McClelland D.C. The Achieving Society. N. Y.: D. Van Nostrand; Princeton, 1961. 514 p. URL: <https://www.perlego.com/book/3019424/the-achieving-society-pdf>
8. Мосина О.А., Овакьян В.С. Положительное влияние познавательной активности на школьника из неблагополучной семьи // Актуальные вопросы педагогической науки и образования: сб. ст. по материалам авторских исследований / под ред. О.А. Мосиной. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2021. С. 130-134. <https://elibrary.ru/dzkzhr>
9. Саиева Л.Х. Проектная деятельность в воспитании социальной активности учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 271-272. <https://elibrary.ru/lxgpkt>
10. Щербакова С.Г. Проекты на уроках химии: виды и возможности // Учебный год. 2019. № 1 (54). С. 70-71. <https://elibrary.ru/zyrpqt>
11. Диривянкина О.В., Матайс М.И. Психологические барьеры и влияние внешних факторов на подростков в процессе социализации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-3. С. 68-71. <https://elibrary.ru/xhcwew>
12. Абдулшехидова Х.Э. Познавательная активность младших школьников в проектной деятельности // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 12. С. 105-107. <https://elibrary.ru/xilczz>
13. Ribe R., Vidal N. Project work. Step by Step. Oxford: Heinemann, 1993. 96 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/002676_000027_IRKNB-RU_ИОГУНБ_НОББИТ_74.261.7Англ_R52-927111/
14. Phillips D. Projects with Young Learners. Oxford: Oxford University Press, 1999. 180 p. URL: https://knigogid.ru/books/1497121-projects-with-young-learners/toread/fragment?update_page

References

1. Alizhanova Kh.A. (2020). Specialized training in the education system. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture and Education*, no. 3 (82), pp. 115-117. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00478>, <https://elibrary.ru/kjfwqr>
2. Orlova E.A., Begidova S.N. (2015). Essence of project activity of the social orientation of seniors. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» = The Bulletin of the Adyghe State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, no. 2 (159), pp. 52-56. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tyyshh>
3. Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books Publ., 376 p. Available at: <https://archive.org/details/emotionalintell100gole/page/n11/mode/2up>
4. Abasov Z.A. (2009). Projecting and organizing students' group work during the lessons. *Nauka i shkola = Science and School*, no. 6, pp. 36-37. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mwhcgf>
5. Ilin G.L. (2014). The main regulations of the projective education of personality. *Nauka i shkola = Science and School*, no. 6, pp. 92-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tcvjvh>
6. Gangani N.T., McLean G.N., Braden R.A. (2008). Competency-based human resource development strategy. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 19, issue 1, pp. 127-139. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2006.tb00361.x>
7. McClelland D.C. (1961). *The Achieving Society*. New York, D. Van Nostrand Publ., Princeton, 514 p. Available at: <https://www.perlego.com/book/3019424/the-achieving-society-pdf>

8. Mosina O.A., Ovakyan V.S. (2021). The positive impact of cognitive activity on a student from a dysfunctional family. In: Mosina O.A. (ed.). *Aktual'nye voprosy pedagogicheskoi nauki i obrazovaniya* [Topical Issues of Pedagogical Science and Education]. Krasnodar, Kuban State University Publ., pp. 130-134. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dzkzhr>
9. Saieva L.Kh. (2018). Project activities in the education of social activity of students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *World of Science, Culture and Education*, no. 3 (70), pp. 271-272. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lxgpk>
10. Shcherbakova S.G. (2019). Proekty na urokakh khimii: vidy i vozmozhnosti [Projects in chemistry lessons: types and possibilities]. *Uchebnyi god* [Academic Year], no. 1 (54), pp. 70-71. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zyrpqt>
11. Diriv'yankina O.V., Matais M.I. (2016). Psychological barriers and the influence of external factors on adolescents in process of socialization. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* = *Historical and Social Educational Idea*, vol. 8, no. 5-3, pp. 68-71. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xhcwew>
12. Abdulshekhidova Kh.E. (2016). Poznavatel'naya aktivnost' mladshikh shkol'nikov v proektnoi deyatel'nosti. *Uspekhi sovremennoi nauki* = *Modern Science Success*, vol. 1, no. 12, pp. 118-119. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xilczz>
13. Ribe R., Vidal N. (1993). *Project work. Step by Step*. Oxford, Heinemann Publ., 96 p. Available at: https://rusneb.ru/catalog/002676_000027_IRKNNB-RU_ЮГУНБ_НОББИТ_74.261.7Англ_R52-927111/
14. Phillips D. (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford, Oxford University Press, 180 p. Available at: https://knigogid.ru/books/1497121-projects-with-young-learners/toread/fragment?update_page

Информация об авторах

Мосина Оксана Анатольевна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>, kuvshinovaoa@mail.ru

Данильянц Эдуард Игоревич, старший преподаватель кафедры экономики и управления, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, Краснодарский край, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0001-7778-0672>, danilyanc01@gmail.com

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

Поступила в редакцию 21.10.2022
Поступила после рецензирования 20.01.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the authors

Oksana A. Mosina, Dr. Sci. (Education), Head of General and Social Pedagogy Department, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>, kuvshinovaoa@mail.ru

Eduard I. Danilyants, Senior Lecturer of Economics and Management Department, Armavir State Pedagogical University, Armavir, Krasnodar Part, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0001-7778-0672>, danilyanc01@gmail.com

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

Received 21.10.2022
Approved 20.01.2023
Revised 03.02.2023

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>



Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы

Павел Викторович СЫСОЕВ , Евгений Михайлович ФИЛАТОВ 

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

*Адрес для переписки: psysoyev@yandex.ru

Аннотация. Современный этап технологического развития мирового сообщества характеризуется динамичным внедрением технологий искусственного интеллекта в различные сферы жизнедеятельности человека. Информатизация образования способствовала интеграции новых инновационных технологий в преподавании отдельных предметов, включая иностранный язык. Чат-боты выступают одной из современных программ, функционирующей на основе технологий естественного языка (natural language processing) и машинного обучения (machine learning), которую можно использовать в развитии иноязычных речевых умений обучающихся. Под чат-ботами с позиции методики обучения иностранным языкам предложено понимать диалоговую обучающую программу, способную на основе заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитацией человеческой речи. На основе анализа методических исследований выделены преимущества чат-ботов в обучении иностранному языку и спорные вопросы использования данной программы в учебном процессе. К преимуществам относятся следующие: 1) повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка на основе инновационной технологии искусственного интеллекта; 2) возможность обучающимся улучшить иноязычные речевые умения; 3) доступность чат-ботов для развития речевых умений обучающихся независимо от места их расположения и времени; 4) снижение уровня тревожности обучающихся при взаимодействии с машиной. К спорным вопросам относятся: 1) обучающиеся не всегда готовы заменить учителя чат-ботом; 2) большинство разговорных чат-ботов ориентированы на обучающихся с уровнем владения иностранным языком A2-B1; 3) шаблонность и ограниченный набор фраз, используемых чат-ботом.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-боты, иноязычное речевое общение, обучение говорению, обучение письменной речи

Для цитирования: 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>

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>

Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues

Pavel V. SYSOYEV , Evgeny M. FILATOV 

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

*Corresponding author: psysoyev@yandex.ru

Abstract. The current stage of technological development of the world community is characterized by the dynamic introduction of artificial intelligence technologies into various spheres of human life. Informatization of education contributed to the integration of new innovative technologies in the teaching of certain subjects, including a foreign language. Chatbots are one of the modern programs that operate on the basis of natural language processing and machine learning technologies, which can be used in the development of students' foreign language speech skills. By chatbots from the standpoint of the methodology of teaching foreign languages, we propose to understand a dialog training program capable of developing foreign-language oral and written speech skills of a student based on the algorithms of human speech behavior embedded in it by maintaining a dialogue with him and imitating human speech. In this work, based on the analysis of methodological research, we highlight the advantages of chatbots in teaching a foreign language and the controversial issues of using this program in the educational process. The advantages include the following: 1) increasing students' motivation to learn a foreign language based on innovative artificial intelligence technology; 2) the opportunity for students to improve foreign language speech skills; 3) the availability of chatbots for the development of students' speech skills, regardless of their location and time; 4) reducing the level of anxiety of students when interacting with the machine. The controversial issues include: 1) students are not always ready to replace the teacher with a chatbot; 2) most of the conversational chatbots are aimed at students with a level of foreign language proficiency A2-B1; 3) stereotyped and limited set of phrases used by the chatbot.

Keywords: artificial intelligence, chatbots, foreign language speech communication, teaching speaking, teaching writing

For citation: 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., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>

ВВЕДЕНИЕ

Технологии искусственного интеллекта все больше и больше проникают в повседневную жизнь человека. Сейчас трудно представить окружающую нас действительность без «умных устройств» и виртуальных

ассистентов, помогающих каждому из нас в различных сферах. Информатизация образования способствовала интеграции новых инновационных технологий в преподавании отдельных предметов, включая иностранный язык. За последние годы появились научные работы, в которых авторы показывают зна-

чительный дидактический и лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта. На основе технологий естественного языка (natural language processing) и машинного обучения (machine learning) разработаны программы чат-ботов, которые могут использоваться в обучении иностранному языку. В научной литературе можно встретить разные определения термина «чат-бот». В рамках данного исследования применительно к методике обучения иностранным языкам под *чат-ботом* предлагается понимать *диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи*.

За последние годы в педагогической литературе стали появляться работы, посвященные разработке методик обучения иноязычному письменному и устному речевому общению на основе чат-ботов [1–4]. Вместе с тем, как отмечают многие исследователи, широкое распространение в обучении иностранному языку чат-боты не получают по причине устоявшихся мнений и отношений к технологиям самого искусственного интеллекта. Целью данного исследования является проведение обзора исследований, посвященных выявлению отношений обучающихся и преподавателей к использованию чат-ботов в обучении иностранному языку, и выделение суммарного перечня аргументов «за» и «против».

Изучив исследования различных ученых, мы можем выделить несколько основных преимуществ использования чат-ботов в обучении иностранному языку.

ПРЕИМУЩЕСТВА ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1. Повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка на основе инновационной технологии искус-

ственного интеллекта. Многие исследователи в своих работах, посвященных разработкам методик обучения иностранному языку на основе новых инновационных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), констатировали, что их использование в учебном процессе значительно повышает мотивацию учащихся и студентов изучать иностранный язык [5–7]. Падение же интереса у обучающихся во многом связано с использованием традиционных методов обучения, которые не изменялись на протяжении десятков лет. Применение чат-ботов в обучении иноязычной речевой деятельности позволит обучающимся в индивидуальной форме в удобное для них время организовать практику иноязычного устного или письменного общения. В своем исследовании Э. Харианто и Р.М. Али описали методику обучения студентов речевому общению посредством чат-бота Siri [4]. В ходе эксперимента ученые выявили, что, несмотря на периодически возникающие проблемы с пониманием речи студентов виртуальным ассистентом Siri, обучающиеся смогли повысить уровень владения иноязычными речевыми умениями, а также продемонстрировать высокую мотивацию изучать иностранный язык посредством общения с ботом.

2. Возможность обучающимся улучшить иноязычные речевые умения. Большинство методических исследований, посвященных использованию чат-ботов в обучении иноязычной речевой деятельности, были направлены на проверку эффективности инновационных методик обучения в результативности развития именно этих умений. Одним из наиболее интересных, на наш взгляд, является исследование Д. Джунайди, Б. Хамуддин, К. Джулита, Ф. Рахман и Т. Дерин, посвященное развитию умений говорения учащихся 7 класса средней школы на основе использования чат-бота «Лира» [8]. На занятиях учащиеся контрольной и экспериментальной групп обучались по единой методике обучения иностранному языку с использованием традиционного учебно-методического комплекса. Кроме того, во

внеаудиторное время учащиеся экспериментальной группы практиковались в иноязычном общении с виртуальным ассистентом «Лира». Этот чат-бот оказался достаточно чувствительным к точности произношения, чем мотивировал обучающихся более корректно и правильно произносить слова и интонировать фразы и предложения. В результате эксперимента было выявлено, что участники экспериментальной группы смогли развить умения говорения на более высоком уровне, чем учащиеся контрольной группы.

3. Доступность чат-ботов для развития речевых умений обучающихся независимо от места их расположения и времени. Многие исследователи в своих работах в качестве одного из достоинств чат-ботов выделяют доступность этой программы, разработанной на основе технологий искусственного интеллекта, в любом месте и в любое время [4]. По объективным причинам занятия иностранным языком с учителем или преподавателем будут зависеть от ряда факторов, в том числе и от доступности педагога. Для работы с программой требуется лишь доступ к сети Интернет (причем лишь на этапе загрузки приложения чат-бота) и мобильное устройство или персональный компьютер. Заниматься обучающиеся могут по индивидуальной траектории в любом удобном для них месте, удобное время и необходимом объеме. Безусловно, данный фактор может стать ключевым для тех людей, кто не захочет ждать следующего занятия и предпочтет использовать свободное время для иноязычной практики. Вместе с тем следует отметить, что чат-боты хорошо использовать для отработки материала, который был предварительно объяснен учителем на занятии.

4. Снижение уровня тревожности обучающихся при взаимодействии с машиной. Еще одним важным фактором повышения и поддержки мотивации в обучении иноязычной речевой деятельности обучающихся с использованием чат-ботов является уменьшение стрессовых ситуаций, связанных с боязнью учеников допустить ошибку при иноязычном взаимодействии с одноклассниками или при ответе учителю. Использование чат-

ботов в обучении позволяет организовать иноязычное речевое взаимодействие обучающихся и одновременно снизить уровень их тревожности при работе с машиной. Подтверждением этому могут служить результаты исследования Д. Хан [1], проведенного в Южной Корее. Учащиеся 7 класса общеобразовательной школы в течение десятидневного эксперимента на регулярной основе в аудиторное и внеаудиторное время занимались развитием иноязычных речевых умений с помощью диалоговой программы Echodot от Amazon. В результате исследования участники экспериментальной группы показали большую уверенность при устном экзамене, чем учащиеся контрольной группы. Более того, наряду с повышением их иноязычных коммуникативных способностей, они стали охотнее общаться на английском языке. Подобные результаты свидетельствуют о том, что использование чат-ботов в обучении языку оказывает существенное влияние на увеличение возможностей для коммуникативного общения и снижение уровня тревожности и стресса у обучающихся в школах.

Несмотря на вышеуказанные преимущества использования чат-ботов в организации иноязычной речевой практики обучающихся, существует и ряд спорных вопросов, который необходимо принимать во внимание учителям и методистам при разработке соответствующих методик обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта.

СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1. Обучающиеся не всегда готовы заменить учителя чат-ботом. Несмотря на исследования, в которых ученые показывали эффективность использования чат-ботов в развитии иноязычных речевых умений обучающихся, многие учащиеся и студенты выражают общую неготовность заменить учителя или педагога искусственным интеллектом. Результаты социологического исследования С. Юна показали, что отношение к ис-

пользованию чат-ботов в обучении зависит от возраста обучающихся [9]. В частности, ученый утверждает, что учащиеся младшей и средней школы, которые в большей мере зависят от объяснения нового учебного материала учителем, менее склонны к использованию чат-ботов в обучении. Учащиеся же старшей школы и студенты вузов более расположены к передаче части функций преподавателя искусственному интеллекту. На наш взгляд, следует отдельно отметить, что чат-боты, обладая лингводидактическими возможностями организации иноязычного общения, должны в большей мере использоваться для иноязычной практики обучающихся во внеаудиторное время. Преподаватель, в свою очередь, продолжает выступать ключевым организатором учебного процесса в аудитории, помощником и экспертом в области иностранного языка, помогая и создавая обучающимся условия для обучения, воспитания и развития.

2. Большинство разговорных чат-ботов ориентированы на обучающихся с уровнем владения иностранным языком A2-B1. Некоторые ученые утверждают, что, несмотря на лингводидактический потенциал чат-ботов, эта программа не является универсальной и может быть использована далеко не с каждым обучающимся. В своей работе Е. Адамопулу и Л. Мусьядес утверждают, что ключевым условием результативности методики обучения иноязычному речевому общению на основе чат-ботов выступает уровень владения обучающимися иностранным языком [10]. При владении языком на уровне A1 у учеников будет недостаточно языковых и речевых средств для понимания иноязычных высказываний, воспроизводимых чат-ботом. Владея иностранным языком на уровне B2 и выше, обучающиеся уже способны общаться на высоком коммуникативном уровне и не нуждаются в дополнительной иноязычной практике с чат-ботом. В этой связи, наиболее приемлемой аудиторией для работы с диалоговыми системами искусственного интеллекта являются обучающиеся с уровнем владения языком от A2 до B1.

Кроме того, чат-боты, работающие исключительно на голосовой ввод информации, нередко не способны понять учеников, если те допускают слишком много фонетических ошибок или говорят с сильным акцентом. Одной из возможных причин этого является факт, что большинство виртуальных ассистентов разработаны для понимания речи носителей языка и не способны распознавать сильные акценты и диалекты.

3. Шаблонность и ограниченный набор фраз, используемых чат-ботом. Большинство исследователей, работающих с диалоговыми системами искусственного интеллекта, отмечают, что на современном этапе чат-боты характеризуются монотонностью и отсутствием эмоциональности в высказываниях. В частности, в одной из своих работ, посвященных использованию чат-бота Replika в обучении студентов иноязычному общению, Ф. Чакмак отметил, что обучающимися намного интереснее общаться с реальными людьми, а не с искусственным интеллектом по причине смыслового содержания высказываний [2]. С реальным собеседником в процессе общения может возникнуть некий спор, в котором, как известно, рождается истина. Живое межличностное общение характеризуется спонтанностью, аргументацией доводов и эмоциональной окраской высказывания. Чат-боты запрограммированы для решения определенных ограниченных коммуникативных задач, что объясняет факт шаблонности в их ответах и постоянное согласие с человеком в независимости от темы разговора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чат-боты являются одной из современных программ, разработанной и функционирующей на основе технологий искусственного интеллекта естественного языка и машинного обучения, которая может использоваться в обучении учащихся и студентов иноязычной устной и письменной речевой деятельности. Вместе с тем, как показывает проведенное исследование, чат-боты обладают

как объективными преимуществами, так и вызывают спорные вопросы у обучающихся и преподавателей. К преимуществам относятся следующие: 1) повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка на основе инновационной технологии искусственного интеллекта; 2) возможность обучающимся улучшить иноязычные речевые умения; 3) доступность чат-ботов для развития речевых умений обучающихся не-

зависимо от места их расположения и времени; 4) снижение уровня тревожности обучающихся при взаимодействии с машиной. К спорным вопросам относятся: 1) обучающиеся не всегда готовы заменить учителя чат-ботом; 2) большинство разговорных чат-ботов ориентированы на обучающихся с уровнем владения иностранным языком A2-B1; 3) шаблонность и ограниченный набор фраз, используемых чат-ботом.

Список источников

1. Han D. The Effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL Middle School students' speaking competence and affective domains // *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2020. Vol. 6. № 7. P. 71-80. <http://dx.doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07>
2. Çakmak F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 2022. № 16 (2). P. 113-131. URL: <https://novitasroyal.org/download/chatbot-human-interaction-and-its-effects-on-efl-students-l2-speaking-performance-and-anxiety/>
3. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // *Korean Journal of English Language and Linguistics*. 2021. № 21. P. 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712>
4. Haryanto E., Ali R. Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university // *International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat*. 2018. Vol. 1. № 1. P. 190-195. URL: <http://conference.unsri.ac.id/index.php/semirata/article/view/1102>
5. Дронов И.С. Организационно-педагогические условия обучения письменному академическому курсу студентов магистратуры // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2019. Т. 24. № 182. С. 21-31. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-182-21-31>
6. Золотов П.Ю. Психолого-педагогические условия формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25. № 186. С. 7-13. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-7-13>
7. Семич Ю.И. Психолого-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 175. С. 52-61. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-52-61>
8. Junaidi J., Hamuddin B., Julita K., Rahman F., Derin T. Artificial Intelligence in EFL Context: Rising Students' Speaking Performance with Lyra Virtual Assistance // *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020. № 29 (05). P. 6735-6741. URL: <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/17726>
9. Yoon S.Y. Student readiness for AI instruction: perspectives on AI in university EFL classrooms // *Multimedia-Assisted Language Learning*. 2019. № 22 (4). P. 134-160. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.4.134>
10. Adamopoulou E., Moussiades L. An Overview of Chatbot Technology // *IFIP Advances in Information and Communication Technology*. 2020. Vol. 584. P. 373-383. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31

References

1. Han D. (2020). The Effects of voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School students' speaking competence and affective domains. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*, vol. 6, no. 7, pp. 71-80. <http://doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07>
2. Çakmak F. (2022). Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, no. 16 (2), pp. 113-131. Available at: <https://novitasroyal.org/download/chatbot-human-interaction-and-its-effects-on-efl-students-l2-speaking-performance-and-anxiety/>

3. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, no. 21, pp. 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712>
4. Haryanto E., Ali R. (2018). Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university. *International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat*, vol. 1, no. 1, pp. 190-195. Available at: <http://conference.unsri.ac.id/index.php/semirata/article/view/1102>
5. Dronov I.S. (2019). Organizational and pedagogical conditions of master students teaching written academic discourse. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 24, no. 182, pp. 21-31. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-182-21-31>, <https://elibrary.ru/dwbnbi>
6. Zolotov P.Yu. (2020). Psychological and pedagogical conditions for the development of pragmatic competence of students based on corpus technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 186, pp. 7-13. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-7-13>, <https://elibrary.ru/mpunsw>
7. Semich Yu.I. (2018). Psychological and pedagogical conditions for teaching students writing skills based on language corpora. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 175, pp. 52-61. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-52-61>, <https://elibrary.ru/yarttv>
8. Junaidi J., Hamuddin B., Julita K., Rahman F., Derin T. (2020). Artificial Intelligence in EFL context: rising students' speaking performance with Lyra Virtual Assistance. *International Journal of Advanced Science and Technology*, no. 29 (05), pp. 6735-6741. Available at: <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/17726>
9. Yoon S.Y. (2019). Student readiness for AI instruction: perspectives on AI in university EFL classrooms. *Multimedia-Assisted Language Learning*, no. 22 (4), pp. 134-160. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.4.134>
10. Adamopoulou E., Moussiades L. (2020). An Overview of Chatbot Technology. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol. 584, pp. 373-383. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31

Информация об авторах

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>, Scopus Author ID: 8419258800, Researcher ID: I-6136-2016, psysoyev@yandex.ru

Филатов Евгений Михайлович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0001-6331-4718>, filatovgenya200@gmail.com

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

Поступила в редакцию 12.11.2022
Поступила после рецензирования 16.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the authors

Pavel V. Sysoyev, Dr. Sci. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>, Scopus Author ID: 8419258800, Researcher ID: I-6136-2016, psysoyev@yandex.ru

Evgeny M. Filatov, Research Scholar of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0001-6331-4718>, filatovgenya200@gmail.com

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

Received 12.11.2022
Revised 16.01.2023
Accepted 20.01.2023

Научная статья
УДК 378.147

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>



Командная работа по подготовке иноязычного описания художественного изображения как средство формирования связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции

Александра Игоревна ДАШКИНА 

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

Аннотация. Приведены определения языкового и дискурсивного компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, и проанализирована проблема формирования связи между ними. Рассмотрены принцип опоры на наглядность и групповая работа, как средства, помогающие студентам активизировать свои знания в процессе речевого общения. Разработан порядок описания изображения, а также определены критерии оценки монолога-описания. Проведен эксперимент, в ходе которого студенты в качестве домашнего задания подготавливали монолог-описание изображения на основе опорной лексики и грамматики. Контрольные группы выполняли задание самостоятельно, тогда как экспериментальные группы работали в командах по 3 человека на дистанционной платформе, ведя обсуждение на английском языке. На последующем аудиторном занятии монологи проверялись во фронтальном режиме. В начале эксперимента был проведен диагностический монолог-описание изображения. Средний балл, набранный студентами, был приблизительно одинаков во всех группах. В конце эксперимента учащиеся выступили с финальным монологом-описанием в том же формате. Средний балл в экспериментальных группах был выше, поскольку в процессе работы в командах студенты вели обсуждение на английском языке, получая дополнительную разговорную практику. Поскольку каждый участник вносил свой вклад в составление монолога, происходил взаимообмен знаниями и идеями. В психологически комфортной атмосфере малых групп учащиеся чувствовали себя более непринужденно и участвовали в обсуждении, не боясь допустить ошибку. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что составление монолога-описания на основе опорной лексики в условиях групповой работы способствует формированию связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: наглядность, командная работа, монолог, описание изображения, опорная лексика, грамматические конструкции, дистанционная платформа, языковая составляющая, дискурсивная составляющая

Для цитирования: Дашкина А.И. Командная работа по подготовке иноязычного описания художественного изображения как средство формирования связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 73-88. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>

Teamwork in the preparation of a foreign language description of an artistic image as a means of forming a connection between the linguistic and discursive components of foreign language communicative competence

Alexandra I. DASHKINA 

Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation
wildroverprodigy@yandex.ru

Abstract. Definitions of linguistic and discursive components of foreign language communicative competence are given, and the problem of forming a connection between them is analyzed. The principle of relying on visibility and group work as means to help students to activate their knowledge in the process of speech communication are considered. The order of description of the image has been developed, as well as the criteria for evaluating the monologue description have been determined. An experiment was conducted during which students prepared a monologue description of an image based on reference vocabulary and grammar as a homework assignment. The control groups performed the task independently, while the experimental groups worked in teams of 3 people on a remote platform, conducting discussions in English. At the next classroom lesson, monologues were checked in the frontal mode. At the beginning of the experiment, a diagnostic monologue was conducted a description of the image. The average point scored by students was approximately the same in all groups. At the end of the experiment, the students delivered a final monologue-description in the same format. The average point in the experimental groups was higher, because in the process of working in teams, students conducted discussions in English, receiving additional conversational practice. Since each participant contributed to the compilation of the monologue, there was an interchange of knowledge and ideas. In the psychologically comfortable atmosphere of small groups, students felt more at ease and participated in the discussion without fear of making a mistake. The results of the study allow us to conclude that the compilation of a monologue description based on the reference vocabulary in the conditions of group work contributes to the formation of a connection between the linguistic and discursive components of foreign language communicative competence.

Keywords: visibility, teamwork, monologue, image description, reference vocabulary, grammatical constructions, remote platform, language component, discursive component

For citation: Dashkina, A.I. (2023). Teamwork in the preparation of a foreign language description of an artistic image as a means of forming a connection between the linguistic and discursive components of foreign language communicative competence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 73-88. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>

1. Введение. Конечной целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции является подготовка будущего специалиста к использованию языка в профессиональном контексте и повседневной жизни для передачи информации собеседнику. Не-

смотря на то, что многочисленные научные труды посвящены различным аспектам формирования указанной компетенции, студенты зачастую не могут использовать иностранный язык как средство общения. При этом, что грамматический и лексический ма-

териал изучается достаточно глубоко, учащиеся не применяют его в процессе коммуникации на иностранном языке. Вместо недавно изученных слов, словосочетаний и грамматических структур они используют давно усвоенный материал, в результате чего уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции остается на прежнем уровне. Это объясняется тем, что давно знакомый лексико-грамматический материал автоматически извлекается из памяти в процессе иноязычной коммуникации, тогда как использование нового материала требует значительного мыслительного напряжения. Для решения указанной проблемы представляется необходимым отрабатывать новую лексику и грамматические структуры настолько тщательно и в таких многочисленных предъявлениях, чтобы студенты в процессе общения автоматически извлекали недавно усвоенный материал из памяти.

Таким образом, необходимо преодолеть разрыв между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, что может быть достигнуто путем выполнения дополнительных речевых упражнений, помимо тех, которые предлагаются в базовом пособии. Одним из таких заданий является описание изображения. В Интернете доступны картинки на любые темы, представленные в базовом учебном пособии по разговорной практике, что позволяет педагогу использовать их в дидактических целях. Изображения должны сопровождаться опорным лексическим и грамматическим материалом, обязательным для употребления в речи с целью его дальнейшего закрепления и активизации.

Целью исследования является разработка способа организации совместной деятельности студентов по подготовке монолога-описания изображения на основе опорного лексико-грамматического материала, при котором формируется связь между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- дать определение языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции;
- рассмотреть роль командной работы в формировании связи между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции;
- проанализировать значение принципа наглядности при изучении иностранного языка;
- определить порядок и критерии оценивания описания изображения;
- провести эксперимент по выявлению эффективности командной работы при формировании связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции и проанализировать его результаты;
- на основе теоретического исследования и результатов эксперимента сделать выводы об эффективности применения групповой работы по составлению монолога-описания изображения для формирования связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Практическая значимость и новизна исследования состоят в разработке альтернативного способа закрепления лексико-грамматического материала и его активного включения в разговорную речь, в результате чего формируется связь между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. Актуальность исследования заключается в том, что предлагается модель организации учебно-познавательной деятельности, которая позволяет студентам использовать знания, полученные в процессе выполнения репродуктивных упражнений, в процессе иноязычной коммуникации.

Для рассмотрения способов формирования связи между лингвистической и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции необходимо дать определение указанных компонентов.

2. Связь между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции. При подготовке студентов лингвистических направлений большое внимание уделяется формированию языковой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Указанный компонент представляет собой лексические, грамматические и фонетические знания и умения [1]. Так, программа подготовки студентов лингвистических направлений включает такие предметы, как грамматика, фонетика и лексико-грамматический практикум. Однако знания, полученные студентами в результате изучения указанных предметов, не всегда применяются на практике и далеко не во всех случаях способствуют свободному владению иностранным языком. Например, несмотря на изучение придаточных предложений времени и условия, наиболее частой ошибкой на экзаменах по устной практике является употребление “will” и “would” после “if”, “when” и других союзов, после которых в большинстве случаев оно является недопустимым. Еще одной распространенной ошибкой является обратный порядок слов в косвенных вопросах. Например, несмотря на подробное изучение темы “Reported Questions”, студенты зачастую начинают ответ на вопрос в экзаменационном билете следующим образом: “I’m going to answer the question what role does the birth order play in our life”, хотя в данном случае должен использоваться прямой порядок слов.

Аналогичная проблема наблюдается при введении новой лексики. Основным требованием к экзамену по устной практике является максимальное употребление слов и словосочетаний в рамках изученного раздела. Как показывает опыт проведения промежуточной аттестации в форме устного экзамена, хотя в последнее время студенты в достаточном объеме используют новые лексические единицы, они все же предпочитают использовать слова, которые, по всей вероятности, встречались им ранее. Так, при изучении темы “Hobbies and interests”, учащиеся активно используют выражения “I’m keen on” и “I’m

obsessed with”, но они менее склонны употреблять более редкие фразы и слова, такие как “Take my mind off studies” и “aficionado”. Кроме того, при том что фонетика является одной из основных дисциплин в программе первого курса, на экзамене по устной практике студенты продолжают допускать фонетические ошибки, такие, как отсутствие межзубного звука, ошибки в произнесении гласных в четырех типах слога и оглушение звонких согласных в конце слов. Это указывает на то, что, несмотря на значительный прогресс, сделанный в закреплении и активизации новой лексики, необходимо разрабатывать более эффективные формы аудиторной работы и домашних заданий. Кроме того, на занятиях по устной практике должно уделяться внимание совершенствованию фонетических навыков.

Единственным способом, которым может быть достигнуто формирование языковой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, является контролируемая устная практика, причем количество времени, затрачиваемого на активное общение на иностранном языке, прямо пропорционально интенсивности закрепления лексических, грамматических и фонетических знаний и умений. Именно поэтому занятия по устной практике должны организовываться таким образом, чтобы учащиеся проводили максимальное количество времени, разговаривая на иностранном языке в условиях постоянного контроля над использованием ими новой лексики и грамматики, а также исправления языковых ошибок. Иными словами, у учащихся должна формироваться дискурсивная составляющая коммуникативной компетенции.

Под дискурсивной составляющей понимается умение учащихся использовать иностранный язык в качестве инструмента речевой деятельности для понимания смысла реплик собеседника, а также для построения логичного и последовательного высказывания¹. Таким образом, необходимо установить

¹ Литвиненко О.Л. Компоненты коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку // Прак-

связь между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, то есть научить студентов правильно пользоваться лексическими, грамматическими и фонетическими инструментами в процессе речевой деятельности.

Для того чтобы преодолеть барьер между пассивным знанием языка и его практическим использованием, могут быть предложены такие приемы, как ролевые диалоги, игры, парная работа и интервью, которые создают более непринужденную обстановку, снимающую языковой барьер [2]. Указанные виды деятельности на занятии по иностранному языку являются достаточно распространенными, и существует потребность либо в поиске новых, интересных форм заданий, либо в использовании более традиционных, но в силу каких-то причин нечасто употребляемых видов упражнений, одним из которых является описание изображения. Данный вид деятельности представляется особенно эффективным средством формирования связи между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции в условиях командной работы.

3. Роль командной работы в формировании связи между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции. Работа в малых группах всегда являлась широко используемой организационной формой при изучении иностранного языка. Для того, чтобы она была максимально эффективной, преподавателю необходим творческий подход к подготовке дидактических материалов, которые должны соответствовать языковому уровню учащихся и повышать их познавательную мотивацию и познавательный интерес [3]. Именно поэтому командная работа требует от педагога дополнительных усилий. Для того чтобы студенты могли активизировать знания языкового материала, применяя их в

разговорной речи, изучаемая лексика и грамматика должны включаться в такое задание, которое может пробудить интерес у всех членов малой группы и служить стимулом для их участия в командной работе.

Для того чтобы командная работа способствовала формированию связи между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции, особое внимание должно уделяться учебным материалам. Среди требований к дидактическим материалам для командной работы следует упомянуть четкое соответствие познавательным возможностям учащихся. Кроме того, он должен содержать проблемную ситуацию, стимулирующую обсуждение, а также разделяться на отдельные пункты, которые могут поручаться отдельным членам команды [4]. Задание по составлению монолога-описания отвечает всем указанным требованиям, поскольку, во-первых, изображения предъявляются в рамках изучения определенного лексико-грамматического материала, во-вторых, в процессе подготовки монолога студенты обсуждают идейное содержание изображения, его скрытое значение, в-третьих, описание может делиться на пункты (непосредственное описание изображения, идейный посыл, иллюстрируемая тематика, мнение о проблеме и личная оценка).

Речевая деятельность в малых группах в процессе выполнения конкретного задания дает студентам возможность применить иностранный язык в ситуациях, приближенных к общению в реальной жизни [5]. Примером конкретного задания может являться подготовка описания изображения по опорной лексике или по вопросам. Любой человек сталкивается с необходимостью описывать что-либо в повседневной жизни, и в родном языке для достижения этой цели ему вполне хватает языковых средств. Однако при выполнении задания на описание изображения на иностранном языке говорящий сталкивается с тем, что не в достаточной мере владеет необходимой лексикой. При разговоре на иностранном языке без опоры на изображение студент может избежать употребления незнакомых слов, но при описании картинки

тика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. Минск, 2019. Вып. 9. С. 164-167. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456-789/237370/2/litvinenko_%20Lang_practice_2019.pdf

ему приходится использовать новую лексику для обозначения имеющихся на ней объектов.

С другой стороны, студенты, имеющие большой запас активной лексики, не всегда могут применить ее в разговоре либо потому, что недостаточно хорошо знакомы с изучаемой темой, либо из-за неумения нестандартно мыслить и генерировать экспромтом новые идеи. Групповая форма работы может помочь решить указанную проблему, поскольку она увлекает студентов, делает их более раскрепощенными и повышает их интерес к изучению иностранного языка [6]. Так, при работе в команде в процессе подготовки монолога-описания студенты могут использовать имеющиеся у них знания языковых средств в устной речи, что способствует установлению связи между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции.

Командная работа включает в себя как личностно-ориентированный, так и социально-ориентированный аспект². При работе в группе, с одной стороны, студент приобретает социальные навыки и качества, необходимые для работы в коллективе, а с другой стороны, перед ним открываются более широкие возможности для личностного самовыражения. Работая в психологически комфортной атмосфере внутри малой группы, учащийся с большей легкостью преодолевает языковой барьер.

При групповой форме работы должны использоваться оптимальные и разнообразные методы, приемы и средства обучения. Содержание обучения иноязычной речи в условиях групповой работы отражает предметный и процессуальный аспекты речевого общения. Под предметным аспектом подразумевается актуальная и проблемная экстралингвистическая информация, соответствующая интересам учащихся. Процессуальный аспект включает в себя навыки и уме-

ния, обеспечивающие коммуникативную, перцептивную и интерактивную стороны устно-речевого межличностного взаимодействия³. В случае подготовки монолога-описания, в качестве актуальной и вызывающей интерес учащихся экстралингвистической информации (предметного аспекта) выступает тщательно подобранное изображение, тогда как его групповое обсуждение, подразумевающее межличностное взаимодействие членов команды, выступает как процессуальный аспект речевого общения. Оба указанных аспекта, составляющих содержание обучения иноязычной речи в процессе командной работы, способствуют формированию связи между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции.

Основными преимуществами групповой работы являются социальное взаимодействие, высокая степень ориентации учебного процесса на учащихся, а также учебная автономия [7]. В результате взаимодействия в социуме студенты могут проговорить языковой материал, который им необходимо изучить, в присутствии других членов группы, что в большей степени способствует формированию дискурсивной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, чем проговаривание про себя при работе в индивидуальном режиме. Благодаря тому, что при командной работе учебный процесс в большей степени ориентирован на учащихся, и они получают больше автономии, они могут более творчески подходить к решению любой учебной задачи, поскольку в окружении своих сверстников ощущают меньшую скованность и свободно выдвигают свои идеи.

Одним из возможных применений командной работы на занятиях по разговорной практике является групповая подготовка монолога-описания изображения. В данном случае совместная учебно-познавательная деятельность непосредственно связана с

² Ариян М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2009. 43 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003484928?ysclid=lda4ltkqp4712195654>

³ Бычкова В.О. Обучение устной иноязычной речи на основе групповых форм работы: основная школа, английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 26 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_00-0009_010258768/

применением принципа наглядности при изучении иностранного языка.

4. Применение принципа наглядности при изучении иностранного языка. Наглядность занимает важное место на занятиях по иностранному языку, поскольку она помогает учащимся устанавливать ассоциативные связи между лексическими единицами и встречающимися в повседневной жизни объектами [8]. Зачастую учащиеся испытывают трудности с содержательной стороной высказываний, когда они получают задание сделать сообщение на определенную тему, и зрительная опора может стимулировать их мыслительную деятельность и помочь им извлечь из памяти необходимую информацию.

Опора на наглядное изображение создает более благоприятную эмоционально-психологическую обстановку на занятии, повышает мотивацию учащихся и побуждает их к высказыванию. Благодаря средствам наглядности у студентов улучшается внимание, активизируется мыслительная деятельность, и учебный материал более прочно закрепляется в памяти [9]. Так, рис. 1, иллюстрирующий два пути, по которым может развиваться человечество, может послужить стимулом для высказывания по теме «Окружающая среда», поскольку воздействует на эмоциональное восприятие учащихся и заставляет их задуматься о возможных последствиях несознательного отношения к природе.

Воздействуя на эмоциональное восприятие учащихся, наглядность способствует развитию продуктивных видов речевой деятельности. Так, проведенный в Иране эксперимент продемонстрировал, что при опоре на наглядность, студенты более успешно справляются с письменными заданиями, допуская меньше грамматических ошибок и используя большее количество слов-связок и новой лексики [10]. Результаты указанного эксперимента позволяют предположить, что опора на наглядность может также способствовать формированию навыков устной речи.

Наглядные изображения позволяют построить модель действительности, воссоздающую реальную ситуацию. Они позволя-

ют учащимся приблизиться к условиям естественной коммуникации, в результате чего более успешно формируются их речевые навыки [11]. Так, в процессе изучения определенной темы по базовому учебному пособию студенты могут использовать опору на связанное с ней наглядное изображение для того, чтобы совершенствовать такие формы устной речи, как монолог-описание или диалог.

Источником как наглядных изображений, так и лексического материала по теме является Интернет. Преподаватель может использовать как ресурсы, доступные в Интернете в готовом виде, так и разрабатывать на их основе свои дидактические материалы [12]. Например, преподаватель может набрать в поисковой строке любую тему и слово “pictures” и получить доступ к банку изображений, из которых можно выбрать наиболее приемлемые для описания. Лексика для описания изображения также может быть как получена из глоссариев, имеющихся в Интернете, так и подобрана самим преподавателем в соответствии с изображением.

Применение средств наглядности в дидактических целях должно быть глубоко продумано, поскольку зрительные образы участвуют в мыслительном процессе, связанном с теоретическим усвоением знаний наряду с вербальными и понятийными мыслительными элементами [13]. Так, на занятии по устной практике должна устанавливаться связь между изученным лексико-грамматическим материалом в рамках базового пособия и описываемым наглядным изображением. При прохождении каждой темы по основному учебному пособию по разговорной практике студентам может предлагаться описать изображения, символизирующие различные отношения к изучаемой теме.

На рис. 1 символично изображены две различные альтернативы, стоящие перед человечеством: окончательно разрушить окружающую среду ради дальнейшего развития промышленности или сохранить природу для последующих поколений. Задание состоит не только в описании изображения, но и в определении проблем, которые оно символизирует, а также в рассмотрении различных



Рис. 1. Изображение по теме «Окружающая среда» для подготовленного в малой группе монологического описания в течение трех минут с использованием определенного набора лексики и грамматики. URL: https://cff2.earth.com/uploads/2016/11/16121553/climate-change-action-1big_stock.jpg/

Fig. 1. An image on the topic “Environment” for a monologue description prepared in a small group for three minutes using a certain set of vocabulary and grammar. Available at: https://cff2.earth.com/uploads/2016/11/16121553/climate-change-action-1big_stock.jpg/

вариантов их решения. В табл. 1 даны слова, выражения и грамматика, которые должны употребляться в речи.

Указанное на рис. 1 задание на составление монолога-описания, сопровождаемое лексическим материалом, было предложено студентам при изучении темы “The Environment” по базовому учебнику. Учащиеся в контрольной группе готовили задание самостоятельно, тогда как студенты в экспериментальной группе составляли монологи, работая в командах. В процессе выполнения домашнего задания они должны были следовать определенной последовательности, и их монологи оценивались на последующем аудиторном занятии по ряду критериев.

Таблица 1
Лексика и грамматика для использования при описании изображения по теме «Окружающая среда»
Table 1
Vocabulary and grammar to use when describing an image on the topic “Environment”

Тип материала	Лексико-грамматический материал для включения в монолог
Problems	Exhaust fumes, greenhouse effects, global warming, melting glaciers, toxic waste, fossil fuels, climate change, devastating, illegal effluents, wipe out, sewage spills, ozone layer, be of direct concern to, to destroy nature’s balance, oil spills, man-made disaster
Solutions	alternative sources of power, hard punishments, reduce emissions, raise awareness, CFCs, wake up to the knowledge, put on political agenda, energy conservation, waste disposal
Grammar	Modal verbs of ability, obligation, permission, assumptions, probability, possibility, requests, offers, and advice

5. Порядок и критерии оценивания монолога-описания изображения. Перед тем, как студенты получают задание подготовить описание изображения, они должны быть проинструктированы о том, в каком порядке должен строиться их монолог и какую лексику необходимо использовать.

1. Непосредственное описание самого изображения: что можно видеть на заднем и переднем плане, что больше всего привлекает внимание, преобладающие тона (in the background there is, in the foreground we / you can see, at the top / bottom of, in front of, behind, the compositional center of the picture, the focal point of the image, capture the attention, the predominant color/ tone, salient, stands out, adequate / artificial / natural / bright / soft / subdued lighting).

2. Предположения учащегося относительно того, что невозможно увидеть непосредственно на изображении. Происхождение

различных объектов, место, время, причины, последствия, что подразумевал автор (could / may / might + different forms of infinitive; look like / as if / as though; seem; probably; perhaps; be likely / unlikely to; we can guess).

3. Общее впечатление учащегося: эмоциональное восприятие изображения (bright / dazzling / vivid / vibrant / contrasting / intense / deep / strong / lurid / indeterminate / neutral / muted / pastel / subtle / subdued / autumnal colors; distinct / main / overriding / overall / general / favorable impression; experience / feel / be filled with deep / overwhelming / powerful / profound / mixed / tangled / painful emotions; attractive / striking / stunning / bleak / depressing / gloomy / dismal / grim picture).

4. Какая тема проиллюстрирована на изображении, какая поставлена проблема и как она может быть решена (на данном этапе студенты используют тематическую лексику и грамматику, приведенную в рамке под изображением).

5. Личное отношение учащегося к теме / проблеме (feel strongly about, be concerned about, raise fears / concerns, it is really mind-boggling how..., is on my mind, can't help thinking about, cannot leave me indifferent, beyond my control, unconcerned with, indifferent to).

При подготовке монолога студентам должна быть предоставлена приведенная выше схема-памятка, которую они могут наполнять лексико-грамматическим материалом, относящимся к той или иной изучаемой теме. Качество монолога-описания оценивается в процессе устного ответа на занятии в соответствии с рядом критериев.

1. Умение связно и последовательно описать изображение и логически связать его с изучаемой темой.

2. Использование лексико-грамматического материала для непосредственного описания изображения, высказывания предположений и выражения своей эмоциональной оценки изображения.

3. Использование лексико-грамматического материала, связанного с изучаемой те-

мой, в том числе приводящегося в рамке под изображением.

За каждый из указанных критериев учащийся может получить следующее количество баллов.

1 балл – *плохо* – студент не следует предложенной схеме описания изображения, не может установить связь между изображением и изучаемой темой, использует примитивную лексику и базовые грамматические структуры, допуская при этом более 10 ошибок, объем высказывания очень мал (менее 6 предложений);

2 балла – *удовлетворительно* – высказывание не является достаточно логичным и завершенным, хотя в основном соблюдается предложенный в памятке порядок описания. Из рекомендованной для описания и тематической лексики, а также обязательной грамматики студент использует наиболее распространенные, ранее изученные структуры, избегая новых и более сложных конструкций, допуская при этом 7–9 ошибок. Объем высказывания недостаточен (6–8 предложений);

3 балла – *хорошо* – студент следует предложенному в памятке порядку описания; монологическая речь достаточно последовательна и логична, но упускаются из виду многие интересные нюансы, проиллюстрированные на изображении; переходы между отдельными частями описания достаточно плавные. Лексико-грамматический материал употребляется в достаточно полном объеме, но допускаются отдельные ошибки в лексической сочетаемости и грамматических конструкциях (4–6 ошибок). Объем высказывания – от 10 до 12 предложений.

4 балла – *отлично* – высказывание полное, последовательное и логичное; охватываются все пункты, предложенные в памятке. В полном объеме используется рекомендованная для описания и тематическая лексика, а также обязательная грамматика. Допускается не более трех ошибок; объем высказывания – 13 и более предложений.

Таким образом, максимально студент может набрать 12 баллов (4 балла за каждый из трех критериев).

6. Эксперимент по выявлению эффективности командной работы при формировании связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. Эксперимент проводился в СПб ГПУ Петра Великого среди 57 студентов, обучающихся по лингвистическим направлениям в течение 12 занятий во втором семестре. В ходе эксперимента изучались следующие темы из базового пособия Straight forward Upper-Intermediate: “Art and Reading”, “Elections and political correctness”, “Environment”, “Life coaching”, а также “Health care and Medicine”. В эксперименте участвовали две контрольные группы (КГ 1 и КГ 2), состоящие из 13 и 15 учащихся, а также две экспериментальные группы (ЭГ 1 и ЭГ 2), в которых обучалось 15 и 14 учащихся соответственно. На первом занятии было проведено диагностическое описание изображений по темам, изученным в течение первого семестра (Hobbies and pastimes, Animals, Youth Trends, Appearance, Fears and Phobias, Civil Rights Movement). Преподаватель предъявлял каждому студенту по одному изображению, связанному с какой-либо из тем, изученных в предыдущем семестре со списком опорной лексики и обозначенной грамматической темой. Студент описывал изображение без подготовки в течение трех минут. За монолог-описание студент мог получить от 4 до 12 баллов в соответствии с приведенными выше критериями оценивания. В табл. 2 приведены результаты диагностических монологов-описаний в контрольных и экспериментальных группах.

Средний результат в КГ 1 составлял 5,92 балла (49,4 %), а в КГ 2 он составлял 6 баллов (50 %). Таким образом, средний показатель в обеих КГ составлял 5,96 балла (49,7 %).

Средний результат в ЭГ 1 составлял 6,07 балла (50,6 %), а в ЭГ 2 он составлял 5,87 балла (48,9 %). Таким образом, средний показатель в обеих ЭГ составлял 5,97 балла (49,7 %). Баллы, набранные студентами КГ и ЭГ за диагностический монолог-описание, были практически одинаковы, что указывает на приблизительно одинаковый средний

Таблица 2
Результаты диагностического монолога-описания в контрольных и экспериментальных группах
Table 2
The results of the diagnostic monologue-descriptions in the control and experimental groups

Студенты	Баллы (12 максимум)			
	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
1	6	7	8	5
2	8	4	5	5
3	4	8	6	8
4	5	8	4	6
5	7	4	7	5
6	6	5	7	4
7	6	5	5	6
8	8	6	6	7
9	5	7	5	4
10	4	5	7	6
11	7	5	6	8
12	5	6	7	5
13	6	7	5	4
14		5	7	9
15		8		6
Средний балл	5,92	6,00	6,07	5,87
в %	49,4	50,0	50,6	48,9
Средний балл по группам	5,96		5,97	
в %	49,7		49,7	

уровень сформированности навыков, требующихся для описания изображения.

В течение эксперимента учащиеся КГ и ЭГ получали домашнее задание подготовить монолог на три минуты, в котором описывалось изображение, связанное с изучаемой темой. В КГ он подготавливался индивидуально, тогда как в ЭГ учащиеся работали в малых группах по 3 человека на дистанционной платформе. Каждая из групп добавляла в команду преподавателя, который мог контролировать работу либо принимая непосредственное участие в вебинаре, либо прослушивая его запись. Обязательным условием обсуждения задания был разговор на англ-

лийском. Один студент в каждой малой группе отвечал за соблюдение правил грамматики и употребление изученных грамматических структур, второй – за использование лексического материала, включенного в рамку под изображением, а третий координировал и контролировал работу над составлением монолога, обеспечивая связность и последовательность описания. На следующем занятии каждый член команды выступал с одной частью презентации. Также студенты должны были подготовить дома изображение по изучаемой теме, подобрать к нему 10 опорных слов и выражений и задать по нему по 3 открытых вопроса для обсуждения на следующем занятии. В КГ это задание выполнялось индивидуально, тогда как в ЭГ малые группы из трех человек подбирали 3 изображения и готовили 9 вопросов для обсуждения на занятии (по три вопроса на каждое изображение). Этот вид деятельности позволял учащимся овладеть навыками спонтанной речи с опорой на изображение.

Рис. 2 иллюстрирует одно из трех изображений в рамках темы “The environment”, подобранных малой группой. Составленные на его основании вопросы для обсуждения (табл. 3) затрагивают проблему пластикового мусора в зонах, обладающих живописным ландшафтом.

В табл. 4 приведена подобранная работающими в малой группе учащимися ЭГ лексика по заданной теме, которая обязательно должна была использоваться в процессе обсуждения. Учащиеся КГ подготавливали аналогичный материал индивидуально.

В КГ монолог-описание оценивался путем прослушивания индивидуальных выступлений студентов на аудиторном занятии. Описание изображения должно было занимать 3 минуты, но после одной минуты преподаватель прерывал ответ и просил следующего студента продолжить описание. В ЭГ оценка выставлялась каждому студенту в команде за его часть ответа (в течение одной минуты), но при этом также учитывалось качество всего монолога-описания, подготовленного командой. Очередность ответа внутри команды определялась педагогом,



Рис. 2. Одно из изображений на тему “Environmental pollution: plastic waste”, выбранное студентами из фотографий, доступных в Интернете. URL: <https://www.plasticcollectors.com/wp-content/uploads/2020/06/plastic-waste-reservoir-1024x684.jpg/>

Fig. 2. One of the images on the topic “Environmental pollution: plastic waste”, selected by students from photos available on the Internet. Available at: <https://www.plasticcollectors.com/wp-content/uploads/2020/06/plastic-waste-reservoir-1024x684.jpg/>

Таблица 3

Подготовленные студентами вопросы для обсуждения одного из изображений на тему “Environmental pollution: plastic waste”

Table 3

Questions prepared by students to discuss one of the images on the topic “Environmental pollution: plastic waste”

№ п/п	Вопросы к рисунку 2
1	In what part of the world was this photograph taken?
2	Where does the plastic waste in this area come from?
3	What measures can be taken by the local authorities to tackle the problem of plastic waste in this area?

поскольку в противном случае студенты запоминали бы только свою часть ответа. Каждый ответ в КГ и ЭГ оценивался по тем же критериям, что и диагностический тест.

Таким образом, учащиеся могли проследить сделанный ими в ходе эксперимента

прогресс в формировании навыков устной речи. Выступления с монологами-описаниями в ЭГ и КГ в среднем занимали от 45 до 50 минут (в зависимости от размера группы).

После выступления с монологами отдельные учащиеся в КГ и команды студентов в ЭГ обменивались изображениями с вопросами с опорным лексико-грамматическим материалом, и каждый студент в течение одной минуты отвечал без предварительной подготовки на три вопроса. В зависимости от размера группы, этот вид работы занимал от 15 до 20 минут. Ответы на вопросы не оценивались, но преподаватель исправлял и комментировал допущенные ошибки.

На последнем занятии был проведен финальный монолог-описание: каждый студент получил задание без подготовки описать изображение, связанное с одной из тем, изученных в течение эксперимента. Как и раньше, под изображением приводилась опорная лексика, а также грамматика, которая должна была использоваться в монологе. Финальный монолог оценивался по той же шкале, что и диагностическое описание. Это позволило сравнить прогресс, сделанный студентами ЭГ и КГ в ходе эксперимента. В табл. 5 приведены баллы, набранные учащимися за финальный монолог.

Как видно из первой колонки табл. 5, средний балл в КГ 1 составил 8,15 балла (67,9 %). В КГ 1 показатели выросли по сравнению с диагностическим монологом на 2,23 балла (18,6 %).

Во второй колонке приводится средний результат в КГ 2, который составлял 8,07 балла (67,2 %). Средний балл за финальный монолог в обеих КГ составлял 8,11 балла (67,6 %). В КГ 2 показатели выросли по сравнению с диагностическим монологом на 2,1 балла (17,2 %). Таким образом, в обеих контрольных группах средний показатель вырос на 2,165 балла (17,9 %).

В третьей колонке табл. 5 приводится средний результат в ЭГ 1, который составил 9,6 балла (80 %). В ЭГ 1 показатели выросли по сравнению с диагностическим монологом на 3,73 балла (31,1 %).

Таблица 4

Лексика и грамматика, предлагаемая студентами малой группы для использования при описании изображения по теме «Окружающая среда: пластиковый мусор»

Table 4

Vocabulary and grammar offered by students of a small group for use in the description of an image on the topic "environment: plastic garbage"

Тип материала	Лексико-грамматический материал для включения в монолог
Vocabulary	an area of scenic beauty, a sheltered cove, accumulate, microplastics, disposable, off the coast, waste disposal, marine life, introduce penalties, pick up litter
Grammar	modal verbs of deduction

Таблица 5

Результаты финального монолога-описания в контрольных и экспериментальных группах

Table 5

Results of the final monologue-descriptions in control and experimental groups

Студенты	Баллы (12 максимум)			
	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
1	8	10	9	12
2	9	7	10	9
3	7	10	11	9
4	8	9	9	8
5	8	6	8	10
6	7	8	9	11
7	9	7	9	8
8	10	9	11	9
9	8	9	8	9
10	7	6	9	11
11	9	7	12	10
12	7	8	9	10
13	9	8	8	9
14		7	12	10
15		10	10	
Средний балл	8,15	8,07	9,60	9,64
в %	67,9	67,2	80,0	80,4
Средний балл по группам	8,11		9,62	
в %	67,6		80,2	

В четвертой колонке табл. 5 приводится средний балл за финальный монолог-описание в ЭГ 2, который составил 9,64 балла (80,4 %). В ЭГ 2 показатели выросли по сравнению с диагностическим монологом на 3,57 балла (29,7 %). Средний результат финального монолога в обеих ЭГ составлял 9,62 балла (80,2 %). Таким образом, в обеих экспериментальных группах средний показатель вырос на 3,65 балла (30,4 %).

На рис. 3 приводится гистограмма, иллюстрирующая разницу между результатами диагностического и финального монолог-описаний в КГ и ЭГ. Как видно из рис. 3, исходные результаты во всех группах были приблизительно одинаковы, тогда как финальные результаты в ЭГ были значительно выше, чем в КГ. Средний показатель в ЭГ вырос на 1,485 балла (12,5 %), чем в КГ. Более высокий результат в ЭГ объясняется тем, что в ходе групповой подготовки монолог-описания учащиеся контролировали употребление нового лексико-грамматического материала и соблюдение последовательности

монолога своими партнерами, и каждый член команды вносил свой вклад: один участник обеспечивал максимальное количество правильных употреблений новых слов и выражений; второй студент следил за разнообразием и правильностью грамматических конструкций, а третий партнер следил за тем, чтобы соблюдалась связность и последовательность описания изображения.

Еще одним фактором, благодаря которому в ЭГ результаты были выше, чем в КГ было коллективное обсуждение, которое велось на дистанционной платформе на английском языке. Поскольку студенты знали, что их участие в обсуждении контролируется и оценивается преподавателем, они активно участвовали в подготовке монолога-описания и в разработке тренировочного задания в виде изображения с опорными вопросами и лексико-грамматическим материалом для других учащихся. В тренировочных заданиях, подготовленных в командах в ЭГ, зачастую вопросы были более интересными, а слова и выражения более разнообразными,

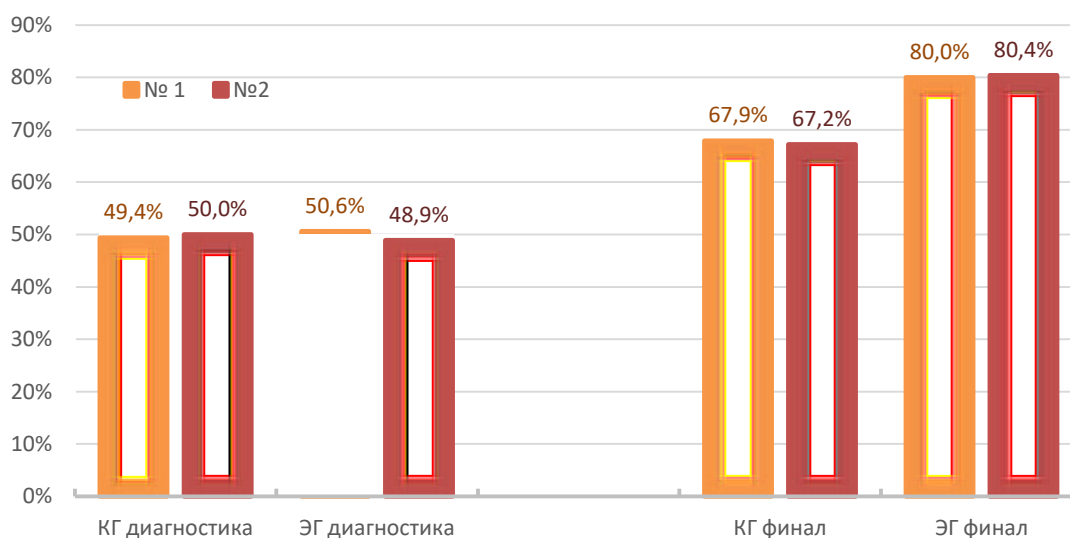


Рис. 3. Сравнение результатов диагностического и финального монолога-описания в контрольных и экспериментальных группах

Fig. 3. Comparison of the results of the diagnostic and final monologue-description in control and experimental groups

чем материалы, индивидуально подготовленные в КГ, что стимулировало более содержательное обсуждение изображений на аудиторном занятии.

При работе в командах учащиеся чувствовали себя более непринужденно в окружении своих сверстников, поэтому даже те студенты, которые не проявляли активности при фронтальных формах работы, участвовали наравне со своими партнерами по малой группе в подготовке монолога-описания, не боясь допустить ошибку. Таким образом, в ходе обсуждения на иностранном языке не возникало языковых барьеров при том, что в большом объеме употреблялись новые слова и грамматические конструкции. Поэтому в ЭГ более успешно формировалась связь между языковой и дискурсивной составляющими иноязычной коммуникативной компетенции.

7. Выводы. Основными проблемами при формировании коммуникативной компетенции является недостаточное употребление учащимися нового лексико-грамматического материала; неумение высказаться по изучаемым темам вследствие того, что они не информированы в этих областях, а также боязнь допустить ошибку. Наиболее подходящим способом решения указанных проблем является работа в малых группах, поскольку в процессе совместной деятельности учащиеся помогают друг другу активизировать лексику и употребить новые грамматические конструкции, а также обмениваются информацией по изучаемой теме. Комфортная атмосфера внутри малой группы позволяет

студентам поддерживать общение на иностранном языке, не сосредотачиваясь на возможных ошибках. Именно при таких условиях формируется связь между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Опора на наглядность также помогает решить указанные выше проблемы при формировании коммуникативной компетенции. При описании изображения с использованием опорных слов, выражений и обязательного грамматического материала студенты вынуждены составлять монолог на продвинутом языковом уровне. Благодаря опоре на наглядность, учащиеся не могут избежать употребления слов, обозначающих различные элементы изображения. Кроме того, опора на картинку помогает студентам извлекать из памяти информацию по изучаемой теме, благодаря чему они более успешно справляются с содержательной стороной монолога. Само по себе описание изображения является нестандартным видом деятельности, вносящим разнообразие в занятие по иностранному языку в вузе, в результате чего повышается учебная мотивация студентов, и их монологическая речь становится более свободной и естественной. Это означает, что совместная деятельность учащихся по подготовке монолога-описания изображения на основе опорного лексико-грамматического материала способствует формированию связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Список источников

1. Юдина Т.В. Обоснование структуры лингвистической компетенции как компонента коммуникативной компетенции студента языкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 4. С. 629-636. <https://doi.org/10.30853/ped210100>
2. Tran Q., Nguyen T. Teaching English grammar communicatively: a critical look at the roles of English grammar in the EFL context // *Autonomy and motivation for language learning in the interconnected world: Proceedings of the International Conference on language teaching and learning today*. Hanoi: Vietnam International University Publ., 2019. P. 182-190. URL: https://www.academia.edu/95002782/Teaching_English_grammar_communicatively_A_critical_look_at_the_roles_of_English_grammar_in_the_EFL_context
3. Stepanova Je. Team-Based Learning in Business English // *Rural environment. Education. Personality*. Jelgava, 2017. P. 190-196. URL: https://www.researchgate.net/publication/320508317_Team-Based_Learning_in_Business_English

4. Абасов З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке // Наука и школа. 2009. № 6. С. 36-37. <https://elibrary.ru/mwhcgf>
5. Erten I.H., Altay M. The effects of task-based group activities on students' collaborative behaviours in EFL speaking classes // Journal of Theory and Practice in Education. 2009. Vol. 5. Issue 1. P. 33-52. URL: https://www.researchgate.net/publication/26581258_THE_EFFECTS_OF_TASK-BASED_GROUP_ACTIVITIES_ON_STUDENTS'_COLLABORATIVE_BEHAVIOURS_IN_EFL_SPEAKING_CLASSES
6. Егорова А.А., Сергеева О.В. Роль лингвистического клуба в формировании иноязычной коммуникативной компетентности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 2. С. 178-182. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-178-182>, <https://elibrary.ru/fbulno>
7. Salma N. Collaborative Learning: An Effective Approach to Promote Language Development // International Journal of Social Sciences and Educational Studies. 2020. Vol. 7. Issue 2. P. 1-5. <https://doi.org/10.23-918/ijsses.v7i2p57>
8. Canning-Wilson Ch. Using Pictures in EFL and ESL Classrooms // The Current Trends in English Language Testing: Proceedings of the Conference. Abu Dhabi, 1999. P. 1-11. URL: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED445526.pdf>
9. Захарова Л.Б., Захарова Е.В. Принцип наглядности в обучении лексике на уроках английского языка в школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 2. С. 198-203. <https://doi.org/10.30-853/ped210043>, <https://elibrary.ru/brjllwh>
10. Navidinia H., Ozhan A.R., Younesi A. Using pictures in EFL classrooms: exploring its potential contribution for developing students' writing skill // Asia Pacific Journal of Educators and Education. 2018. Vol. 33. P. 1-17. <https://doi.org/10.21315/apjee2018.33.1>
11. Болдина О.О., Корнилова Т.В., Погорельская С.А. Развитие диалогической речи иностранных студентов в учебных речевых ситуациях с использованием художественно-изобразительной наглядности // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 3 ч. Ч. 2. Тамбов: Грамота, 2017. № 3 (69). С. 190-192. <https://elibrary.ru/xxzpnnp>
12. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2. С. 100-110. <https://elibrary.ru/kgcyql>
13. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 102-109. <https://doi.org/10.26170/po16-06-17>, <https://elibrary.ru/wkyeld>

References

1. Yudina T.V. (2021). Substantiation of structure of linguistic competence as component of students-linguists' communicative competence. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 6, no. 4, pp. 629-636. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped210100>, <https://elibrary.ru/vxfbtg>
2. Tran Q., Nguyen T. (2019). Teaching English grammar communicatively: a critical look at the roles of English grammar in the EFL context. *Autonomy and motivation for language learning in the interconnected world: Proceedings of the International Conference on language teaching and learning today*. Hanoi, Vietnam International University Publ., 2019, pp. 182-190. Available at: https://www.academia.edu/95002782/Teaching_English_grammar_communicatively_A_critical_look_at_the_roles_of_English_grammar_in_the_EFL_context
3. Stepanova Je. (2017). Team-Based Learning in Business English. *Rural environment. Education. Personality*, Jelgava, pp. 190-196. Available at: https://www.researchgate.net/publication/320508317_Team-Based_Learning_in_Business_English
4. Abasov Z.A. (2009). Projecting and organizing students' group work during the lessons. *Nauka i shkola = Science and School*, no. 6, pp. 36-37. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mwhcgf>
5. Erten I.H., Altay M. (2009). The effects of task-based group activities on students' collaborative behaviours in EFL speaking classes. *Journal of Theory and Practice in Education*, vol. 5, issue 1, pp. 33-52. Available at: https://www.researchgate.net/publication/26581258_THE_EFFECTS_OF_TASK-BASED_GROUP_ACTIVITIES_ON_STUDENTS'_COLLABORATIVE_BEHAVIOURS_IN_EFL_SPEAKING_CLASSES
6. Egorova A.A., Sergeeva O.V. (2019). The role of a linguistic club in the foreign language communicative competency development. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika*.

- Psikhologiya. Sotsiokinetika* = *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetica*, vol. 25, no. 2, pp. 178-182. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-178-182>, <https://elibrary.ru/fbulno>
7. Salma N. (2020). Collaborative Learning: An Effective Approach to Promote Language Development. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, vol. 7, issue 2, pp. 1-5. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i2p57>
 8. Canning-Wilson Ch. (1999). Using Pictures in EFL and ESL Classrooms. *Proceedings of the Conference "The Current Trends in English Language Testing"*. Abu Dhabi, pp. 1-11. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445526.pdf>
 9. Zakharova L.B., Zakharova E.V. (2021). Visualization principle in teaching English vocabulary to secondary school pupils. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = *Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 6, no. 2, pp. 198-203. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped210043>, <https://elibrary.ru/brjlwh>
 10. Navidinina H., Ozhan A.R., Younesi A. (2018). Using pictures in EFL classrooms: exploring its potential contribution for developing students' writing skill // *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, vol. 33, pp. 1-17. <https://doi.org/10.21315/apjee2018.33.1>
 11. Boldina O.O., Kornilova T.V., Pogorel'skaya S.A. (2017). Development of dialogic speech of foreign students in educational speech situations with the use of artistic-graphic visualization. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philology. Theory & Practice*, in 3 pts, pt 2, Tambov, Gramota Publ., no. 3 (69), pp. 190-192. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xxzpnq>
 12. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. (2008). The use of modern educational internet-recourses in teaching a foreign language and culture. *Yazyk i kul'tura* = *Language and Culture*, no. 2, pp. 100-110. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kgcyql>
 13. Usoltsev A.P., Shamalo T.N. (2016). Vizualisation in teaching. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = *Pedagogical Education in Russia*, no. 6, pp. 102-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po16-06-17>, <https://elibrary.ru/wkyeld>

Информация об авторе

Дашкина Александра Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>, ScopusID: 57224275756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

Поступила в редакцию 21.11.2022
Поступила после рецензирования 23.01.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the author

Alexandra I. Dashkina, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>, ScopusID: 572242-75756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

Received 21.11.2022
Revised 23.01.2023
Accepted 03.02.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-89-102>



Дидактико-методические и психологические особенности использования видеоматериалов в обучении иностранному языку

Алла Валерьевна ЗАМКОВАЯ 

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
learnweb@gmail.com

Аннотация. Современные технологии позволяют расширить возможности занятий и определяют необходимость использования новых форм обучения. В настоящее время развивается научное направление в изучении мультимедийных технологий. Визуальный ряд вообще играет в цифровой коммуникации огромную, подчас решающую роль. Исследование посвящено использованию видеоматериалов на занятиях по иностранному языку, рассмотрена методика применения видеоресурсов в процессе обучения иностранным языкам, направленная на формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Сделан анализ психолого-дидактических возможностей аудиовизуальных обучающих материалов. Особое внимание уделено особенностям клипового мышления, уровню сформированности визуальной грамотности и типологии видеоресурсов для обучения ИЯ. Целью исследования явилась разработка методики применения обучающих и аутентичных видеоресурсов в процессе обучения иностранным языкам, направленная на формирование аудиовизуальной грамотности и коммуникативной компетенции обучающихся. Сделан вывод, что рациональное использование видеоматериалов и видеоресурсов способствует более глубокому вовлечению студентов в изучение иностранного языка, стимулирует развитие креативного мышления, социальных навыков, содействует овладению знаниями, умениями и навыками понимания, говорения и письма.

Ключевые слова: обучающие видеоматериалы, аутентичные видеоматериалы, цифровая обучающая среда, критерии оценивания качества обучающих видеоматериалов, этапы разработки видеоматериалов

Для цитирования: 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>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-89-102>

Didactic-methodic and psychological features of the use of video materials in teaching a foreign language

Alla V. ZAMKOVAYA 

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation
learnteachweb@gmail.com

Abstract. Modern technology is expanding the possibilities of classes and determining the need for new forms of learning. The study of multimedia technology is currently developing in an academic way. Visuals in general play a huge, sometimes decisive role in digital communication. The article is devoted to the usage of video materials in the foreign language classes, the author considers the methods of video resources usage in the process of teaching foreign languages, aimed at forming communicative competence of the students. The author analyses psycho-didactic possibilities of audiovisual teaching materials. Particular attention is paid to the peculiarities of clip thinking, the level of visual literacy and the typology of video resources for teaching foreign languages. The aim of the article is to develop a methodology of applying teaching and authentic video resources in the process of foreign language teaching aimed at forming audiovisual literacy and communicative competence of students. The author concludes that the rational use of video materials and video resources contributes to a deeper involvement of students in learning a foreign language, stimulates the development of creative thinking, social skills, contributes to the mastery of knowledge, skills and abilities of understanding, speaking and writing.

Keywords: training video materials, authentic video materials, digital learning environment, quality assessment criteria for training video materials, stages of video material development

For citation: 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., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-89-102>

ВВЕДЕНИЕ

Одним из ключевых условий эффективной интеграции цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов в обучение иностранным языкам является разработка методики проектирования так называемой цифровой образовательной среды (ЦОС). Проанализировав современные российские и зарубежные исследования, приходим к выводу, что ЦОС представляет собой как источник учебно-методического знания, так и высокоструктурированную среду для организации различных форм самостоятельной познавательной деятельности. Эта среда формируется, как правило, либо в глобальной

сети, либо базируется на профессионально разработанных оболочках – обучающих программных средств и телекоммуникационных технологиях. В дидактическом плане использование такой среды способствует организации следующих форм деятельности:

- автономной деятельности обучающихся;
- индивидуальной поддержки учебной деятельности каждого обучающегося;
- групповой учебной работы обучающихся¹.

¹ Тутова С.В. Мобильная среда для обучения иностранным языкам. М.: Эдитус, 2019. С. 37-39. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_012054630/

Открытые обучающие видеоресурсы помогают представить содержание обучения в виде «интерактивной наглядности для эмоционально-чувственного познания», то есть представлять учебный материал с помощью смоделированной в учебных целях и представленной с помощью экрана системы мультимедийных образов изучаемых объектов и явлений [1, с. 122]. Сегодня преподаватели иностранных языков сталкиваются с проблемой применения и внедрения таких ресурсов и материалов в обучение иностранным языкам, а также создания заданий на базе этих материалов. В условиях эффективного роста информационной нагрузки в современном обществе и внедрения цифровых технологий в образовательный процесс главной становится проблема развития специфических умений восприятия и осмысления визуальной информации, эффективного взаимодействия элементов зрительного образа с самим субъектом с целью сокращения разрыва между объемом представляемой информации и способами ее эффективной обработки и интерпретации [2].

Важно помнить о том, что мультимедальное восприятие информации, которое в современном техническом и информационном мире состоит не только из текста, но и изображения, привело к возникновению существенного изменения в механизме восприятия информации, ее анализе и обработке, когда человек становится не только пассивным получателем информации, но также активным интерпретатором и создателем. Открывшиеся перспективы обработки информации могут быть реализованы в образовательной деятельности, и в частности, в процессе обучения иностранным языкам и иноязычной коммуникации с помощью технологии визуальной грамотности².

² Ганжара И.В. Об использовании новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе // Иностранные языки в РГГУ. 2005. № 3. URL: <https://www.rsuh.ru/arti-cle.html?id=36-14#21>

ВИЗУАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Как уже известно, термин «*визуальная грамотность*» (*visual literacy*) был представлен основателем Международной ассоциации визуальной грамотности Дж. Дебесом в 1969 г., который определяет это явление как набор компетенций отдельного индивидуума, помогающих различать и обрабатывать зрительные образы и символы, созданные природой или сами человеком, а также использовать эти компетенции как для оценки визуальных текстов, так и в процессе коммуникации [3]. Ученый отнес визуальную грамотность к группе визуальных компетенций человека, обладая которыми он может развиваться, наблюдая, присваивая и интегрируя свой чувственный опыт. Обратившись к словарю медийных терминов, можно найти понятие «визуальная грамотность», которое показано как умение анализировать и интерпретировать визуальный медиатекст, основываясь на знании основ визуальной культуры, где медиатекст может быть представлен в любом виде и жанре медиасообщения как печатный текст, так и визуальная или аудиовизуальная информация.

Аудиовизуальный язык показывает все достижения человечества, отраженные ранее в письменных текстах, совершенно по-новому. Изучив литературу по данной теме, мы приходим к выводу, что первоосновой письменного текста с точки зрения языка принято считать букву, стержнем музыкального языка – ноту, то основой аудиовизуального языка является кадр, который сочетает в себе все предшествующие знаковые системы. Этот факт дал толчок появлению соответствующего действительности нового типа мышления современного человека – экранного мышления, которое можно сформировать только при наличии аудиовизуальной грамотности. Понятие «аудиовизуальная грамотность» имеет четкую структуру, синтезирует в себе содержание категории «аудиовизуальное восприятие» и практико-

операционную творческую деятельность учащихся по созданию собственного продукта.

При сегодняшней тотальной цифровизации можно смело отметить, что линейное мышление уступает место клиповому. Сам термин «*клиповое мышление*» появился еще в прошлом веке и изначально указывал на уникальную возможность человека воспринимать окружающий мир через короткие яркие образы видеоклипов и теленовостей.

Также *клиповое мышление* способствует в значительной мере эффективному усвоению информации, в особенности при учебном процессе, поскольку молодое поколение обладает фрагментарным мышлением в большей степени, а значит, клиповое мышление чаще всего присуще подросткам, молодежи, которое имеет следующие положительные и отрицательные коннотации (табл. 1).

ВИДЕОРЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Видеоресурсы позволяют мотивировать и активизировать рецептивный процесс речевой деятельности, во время которого происходят не только восприятие, но и осмысление, переработка и оформление во внутренней речи поступающей информации

Таблица 1
Положительные и отрицательные
коннотации клипового мышления
Table 1
Positive and negative connotations
of clip thinking

Положительные коннотации клипового мышления	Отрицательные коннотации клипового мышления
1. Защищает мозг от информационной перегрузки	1. Ослабление чувства сопереживания
2. Дает возможность быстро реагировать и решать поставленные задачи	2. Риск подверженности к чужому влиянию
3. Развивает многозадачность	

в виде внутреннего проговаривания отдельных фраз и последующего формирования умозаключения, оформленного языковыми и речевыми средствами во внешней устной или письменной речи. Они способствуют развитию различных механизмов, необходимых для формирования у обучающихся всех видов речевой деятельности, а именно: вероятностного прогнозирования, внимания, внутреннего проговаривания, памяти, воображения.

Открытые аутентичные видеоматериалы, включающие в себя фильмы, интервью, научно-познавательные передачи, записи с конференций и прочее, находят широкое применение в обучении иностранным языкам. Отличительной особенностью данного материала является содержащаяся в нем живая речь. Обучающиеся стараются не только воспринимать на слух беглую иноязычную речь, понимать и различать акценты, но и восполнять информацию, которую не поняли при помощи жестов, мимики, сопровождающих любое выступление говорящих, то есть при помощи невербальных средств общения.

Собственно-обучающие видеоматериалы создаются с целью отработки какой-то конкретной темы или для овладения определенным навыком или умением. В них достаточно часто можно услышать адаптированную иноязычную речь. Такие видеоматериалы будут находить свое применение чаще всего при работе с детьми и группами обучающихся, которые только начали изучать иностранный язык. Исходя из исследований, проведенных Е.Д. Брызгалиной, на эффективность усвоения аудиовизуализированного материала при обучении ИЯ влияют не только прочные языковые навыки и речевые умения, но и сформированность социокультурной компетенции [4]. Это означает, что для достижения желаемых результатов при работе с обоими типами аудиовизуализированного материала необходимо правильно его подобрать, принимая во внимание языковой уровень обучающихся по CEFR и уровень социокультурной компетентности, а также четко определить цели обучения.

В процессе аудиовизуализации происходит активная переработка информации, полученной при просмотре фильмов коммуникантом, на основе его лингвистического и прагматического опыта при условии контроля и оценки, воспринимаемой во внутренней речи. Именно поэтому, используя аудиовизуализацию или видеоресурсы, преподаватель иностранного языка должен учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся (их склонности, интересы, мотивы, эмоциональные состояния); их индивидуально-личностные особенности мышления – его гибкость, продуктивность, а также преобладающие виды памяти (объем, тип), направленность личности.

Видеоматериалы в обучении устно-речевому общению нашли свое широкое применение с началом развития аудиовизуального метода обучения во Франции в 50-х гг. XX века. Аудиовизуальный метод и сегодня остается очень популярным при обучении иностранному языку. В 1963 г. ЮНЕСКО выпустило сборник «Развитие аудиовизуального образования», в котором отмечалась особая роль видеоматериалов СМИ в изучении иностранного языка как возможности обеспечения наглядности и погружения в аутентичную речь и культуру [5].

Возможность представления информации в аудиовизуальной форме позволяет не только активизировать одновременно зрительный и слуховой каналы восприятия, но и развивать лексический, грамматический (изучение лексики и грамматики в контексте), фонетический (за счет прослушивания аутентичной речи) навыки. Работа с видеоматериалами в качестве визуальной опоры для развития устно-речевых умений включает в себя, как правило, три основных этапа:

- 1) преддемонстрационный;
- 2) демонстрационный;
- 3) постдемонстрационный [6].

Перед началом демонстрации видеоматериала необходима установка на просмотр. Для этого используются задания следующего типа:

- активизация внимания за счет наводящих вопросов, обсуждение вероятного содержания фильма, видеоролика;

- акцентирование внимания на незнакомых языковых явлениях, лексическом или грамматическом материале.

После демонстрации видеоматериала для развития устно-речевых умений возможно провести работу по следующим направлениям:

- оценка понимания видеоматериала – вопросы типа верно/неверно, вопросы открытого типа по содержанию фильма – Как звали главного героя? В каком городе происходят события? Что делают герои фильма? и т. д.;

- вывод языковых опор на основании просмотренного видеоматериала – изучение в контексте новой лексики, грамматических форм, построение и проигрывание на этом материале коротких диалогов, различные типы упражнений. Для начального этапа в данном случае рекомендованы будут речевые упражнения следующих типов: имитативные (повторение реплик диалога), трансформационные (повторить реплики диалога в прошедшем времени), описание (описать внешность главного героя, помещение, в котором происходит одна из сцен фильма), пересказ (пересказ монолога одного из героев, пересказ определенного события из фильма).

Видеоматериалы в качестве визуальной опоры могут быть использованы с целью развития когнитивных и творческих способностей учащихся. Например, можно дать задание учащимся, связанное с созданием собственного видеоматериала. Такие задания возможны даже на уровне А1, поскольку уже на начальном уровне изучения языка формируются умения самопрезентации, рассказа о своей семье, простейшие описания помещений, внешности и т. д.

Отметим, что внедрение видео в процесс обучения по иностранному языку помогает решить ряд определенных задач: работа над видеофрагментом вовлекает все четыре вида речевой деятельности, уделяя особое внимание аудированию (самому трудному аспекту в обучении иностранному языку), помогает

учащимся расширить кругозор и развить языковую догадку, повышение активности учащихся для их последующей эффективной работы в классе.

Представление видеoinформации для развития устно-речевых умений может стать вариантом учебного задания для учащихся. Положительный учебный эффект от создания учащимися «селфи-видео» отмечается в статье Т.А. Сыриной [7]. Учащимся предлагались задания по созданию «селфи-видео» с использованием как неспециализированного программного обеспечения, так и программ Skype, Zoom, позволяющими хранить информацию на удаленном сервере. Форматы видео были различны – видеопроговаривание, видеопересказ, видеорассуждение, видеорепортаж, видеопрезентация, видеоавтобиография, видеорезюме. Использование таких заданий способствовало повышению эффективности обучения говорению на иностранном языке. Ю.И. Верисокин в своей работе «Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку» указывает на то, что интеграция учебных видеоматериалов в процесс изучения иностранных языков, с одной стороны, в значительной степени способствовала индивидуализации обучения, и, как результат, развитию самомотивации, а с другой стороны, отвечала сразу нескольким дидактическим принципам, среди которых стоит особенно выделить *принцип наглядности* и *принцип сознательности и активности*. Полагаем также важным отметить тот факт, что именно постепенное добавление небольших видеофрагментов в учебный процесс обучения иностранным языкам, детальный их разбор и последующее обсуждение помогут привить учащимся здоровый интерес и любопытство³. Здесь важно отметить, что, по мнению ученых, внимание не является каким-то конкретным познавательным процессом. Например, психолог П.Я. Гальперин

³ Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 31-34.

утверждает, что «внимание представляет собой не самостоятельный процесс, а лишь характеристику других психических процессов (восприятия, памяти, мышления и т. д.)», но оно играет важную роль в любом познавательном процессе, поскольку оно улучшает его результаты⁴. Эффективность учебного процесса для каждого конкретного обучающегося будет зависеть от того, направлено ли его внимание на прием и восприятие новой информации или нет. Если же внимание отвлечено, то нужно найти способы заинтересовать обучающегося, в нашем случае визуализированным материалом, тем самым привлекая его внимание. Это подтверждает и психолог А.Н. Леонтьев, утверждая, что человек прикладывает осознанные усилия для направления своего внимания на неизвестный ранее объект только в том случае, если он хотя бы косвенно связан с каким-нибудь интересом⁵.

Далее следует подробнее остановиться на трех типах внимания: произвольном, непроизвольном и послепроизвольном [8]. Все эти типы внимания присущи обучающимся в ходе их познавательной деятельности. Произвольное (или активное) внимание ученика возникает в том случае, если он «осуществляет осознанный выбор цели и усилием воли подавляет один из интересов, направляя все свое внимание на удовлетворение другого» [4, с. 29]. Именно в результате такого выбора приходят понимание и осознание предлагаемой информации.

Одна из главных черт произвольного внимания – быстрая утомляемость. Приблизительно через полчаса мозг перестает воспринимать информацию. Однако процесс получения знаний упрощается, если при ее

⁴ Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. С. 58. URL: https://archive.org/details/19-74_20211119

⁵ Леонтьев А.Н. Проблемы психологии восприятия (Заключительное выступление) // Психологические исследования. Проблемы психологии восприятия: сб. тр. конф. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурья, Е.Ю. Артемьевой, А.Г. Асмолова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. Вып. 6. С. 79.

представлении обучающийся еще и совершает какие-либо физические упражнения по ходу усвоения предлагаемого материала. В подобном случае происходит переключение внимания, и возникает сильный интерес, способствующий снятию утомляемости, то есть произвольное внимание автоматически становится непроизвольным. Такая взаимосвязь двух главных типов внимания порождает еще один тип – послепроизвольное внимание. Значение данного типа особенно актуально для преподавателей, так как длительное сохранение внимания обучающихся – достаточно трудоемкий процесс.

Непроизвольное (также известное как пассивное) внимание не связано с участием воли, оно возникает на уровне подсознания, и человек не прикладывает к этому никаких усилий.

Кроме того, использование видеоматериалов в обучении является мощным ускорителем для развития психических процессов учащегося и, в первую очередь, его памяти и внимания. Благодаря яркой эмоциональной составляющей грамотно подобранных учебных видеоматериалов преподаватель порой за 5 минут просмотра и последующего обсуждения видеоряда может достичь гораздо более внушительных результатов в усвоении учебного материала своих подопечных, нежели чем за 20 минут фронтальной работы с классом. При этом даже самые невнимательные, непоседливые учащиеся благодаря совместному просмотру учебных видео непроизвольно включаются в звуко-зрительно-слуховой процесс обучения, а концентрация их внимания становится максимальной, влияя на усвоение и запоминание предъявляемого материала. В результате использование всех возможных каналов восприятия информации приводит к ее долговременному запоминанию, что, в свою очередь, отвечает еще одному дидактическому принципу – *принципу прочности* усвоения учебного материала. В итоге благодаря психоэмоциональной составляющей учебных видеоматериалов, их способности положительным образом влиять на долговременную память учащихся, повышать их мотивацию к обуче-

нию, приводит к ускорению учебного процесса в целом и формированию максимально комфортных условий для развития коммуникативной компетенции учащихся⁶.

Кроме уже вышеназванных преимуществ использования учебных видеоматериалов, считаем важным также отметить следующее. Качественные и грамотно подобранные видеофильмы, используемые преподавателями на уроках иностранного языка, помимо красочного видео и правильным образом подобранного звукоряда, представляют собой визуализированные материалы, максимально приближенные к реалиям жизни, что, несомненно, является мотивирующим фактором к их дальнейшему просмотру и изучению. Можно выделить несколько приемов работы с видеоматериалами, от правильного выбора которых будет зависеть эффективность урока и усвоение материала.

1. Просмотр видео без звука (*silent viewing*). Данный прием можно использовать как для стимулирования речевой активности при обсуждении увиденного на экране, так и для того, чтобы обратить внимание на то, что было сказано; для этого используются различные задания на догадку. Например, выбрать сцены с короткими репликами в диалоге, где действие, эмоции, место действия, ситуация (даже движение губ) дают подсказку тому, о чем говорят. Обучающиеся предсказывают слова, а затем сравнивают, но уже со звуком, использовать более длинные реплики, чтобы предсказать основное содержание, а не слова.

2. Прослушивание видео без изображения. Учащиеся строят догадки о месте действия, самом действии, героях, используя только звуковую дорожку.

3. Смешанные/перепутанные фрагменты (*jumbling sequences*): учащиеся смотрят фрагменты по частям. Им необходимо определить, что произойдет/произошло в каждом случае, а затем соотнести части и фрагменты.

4. Деление группы на две подгруппы (*split viewing*): некоторые студенты смотрят

⁶ Ганжара И.В. Об использовании новых образовательных технологий ...

фрагмент без звука, другие слушают, но не видят. Далее следуют разнообразные задания, основанные на заполнении пропусков в понимании содержания [9, с. 9].

Ниже приведены некоторые идеи для разработки заданий на базе аутентичных видеоресурсов, предложенных Н. Пичи⁷.

5. Culture Spot: обучающиеся смотрят видео без звука. Видеоролик направлен на культурные особенности страны изучаемого языка, на культурные различия между нашими странами. Цель: развитие социокультурной компетенции, развитие умений монологической речи с использованием визуальной опоры, умение сравнивать явления и реалии.

6. Beyond Character: обучающиеся смотрят видеоролик (с тремя и большим количеством персонажей) и письменно составляют вопросы, позволяющие узнать больше об этих персонажах. Цель – формирование лексико-грамматических навыков и развитие когнитивно-аналитических умений.

7. Scripting: обучающиеся смотрят видеоролик без звука, где персонажи взаимодействуют друг с другом и пытаются представить и выразить своими словами, что персонажи говорят друг другу. Цель: формирование грамматических навыков, развитие умений невербального общения.

Хотелось бы подчеркнуть, что для получения максимального обучающего эффекта после просмотра учебных видеоматериалов необходимо придерживаться определенного временного регламента при их просмотре. Анализ отечественных и зарубежных исследований в области работы с аутентичными видеоматериалами последних лет показывает, что не существует единого мнения по поводу длительности видеофрагмента/эпизода для аудиторной работы. Сторонники использования коротких фрагментов (Б. Томалин и другие) рекомендуют использовать короткие фрагменты продолжительностью не более 5 минут. Д. Виллис считает наиболее приемлемым продолжительность показа видео от 30 секунд до 12 минут, полагая, что 5–10 ми-

нутного видеофрагмента достаточно для того, чтобы обеспечить работу студентов в течение одного занятия, если видео используется как стимул для говорения. Кроме того, не стоит забывать, что учебные видеоматериалы, являя собой плотную концентрацию из аудио-, видео и слухового ряда, оказывают мощный психоэмоциональный эффект на обучающихся. В этой связи стоит отдавать предпочтение коротким видео от 30 секунд. Видеоматериалы продолжительностью до 5 минут могут стать серьезной основой для обсуждения и занять учащихся не менее чем на 1 час. Поэтому преподавателю необходимо учитывать эту дидактическую особенность видеоматериалов и грамотно подходить к их отбору.

Является очевидным, что принцип наглядности и визуализация учебного материала опираются на пропускные возможности зрительного канала восприятия информации. Отсюда следует, что для более полного получения информации необходимо задействовать несколько каналов ее восприятия. Это подтверждает и К.Д. Ушинский. На основании своих исследований он делает вывод о том, что *чем больше органов чувств человека задействовано в ходе восприятия той или иной информации, тем прочнее эта информация уложится в человеческую память*⁸. Также он отмечает, что «педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в памяти обучающегося, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус – приняли участие в акте запоминания»⁹. Вместе с тем важно помнить, что интеграция обучающих видеоматериалов на уроках английского языка позволит интенсифицировать процесс обучения на разных его этапах. Так, внедрение видеоматериалов может быть с успехом использовано для изучения новой лексической информации повторить и закреп-

⁷ Цит. по: Титова С.В. Мобильная среда ... С. 127-134.

⁸ Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 1999. № 3. С. 14.

⁹ Там же. С. 18.

пить уже пройденный лексико-грамматический материал с помощью учебных видео или небольших видеофрагментов также может стать хорошей идеей, и у учащихся появится возможность отработать уже известные им речевые клише, лексические коллокации или любой другой языковой материал. Кроме того, включение в урок небольших аутентичных видеофрагментов познакомит учащихся с иноязычной культурой и поможет формированию их социокультурной компетенции. С.В. Титова в одном из своих пособий упоминает, что обычно в обучении иностранным языкам используются открытые обучающие видеоресурсы (те уже разработанные задания на базе видео) и аутентичные видео материалы, на основе которых преподаватель при соответствующей дидактической обработке может создать задание для развития различных иноязычных перцептивных и продуктивных умений. Для оценки качества открытых обучающих видеоресурсов, которые преподаватель может использовать в учебной работе, необходима разработка определенных критериев. Критерии оценки ООР существуют (психолого-педагогические, методические, технические), но они должны быть модифицированы в связи со спецификой мультимодальных или визуализированных материалов [9, с. 9]. Психолого-педагогические критерии обеспечивают оптимальную организацию познавательной деятельности обучающихся. Психологические критерии базируются на психофизиологических функциях человеческого мозга: память, внимание, восприятие, мышление, воображение. Видеоресурсы должны учитывать разные каналы подачи информации, так как учащиеся могут относиться к разным психофизическим типам (аудиальный, визуальный, кинестетический). При совмещении каналов восприятия понимание и запоминание улучшаются. До 15 % информация воспринимается в речевой форме, до 25 % – при видеоряде, а при подключении к картинке звуковой дорожки восприятие увеличивается

до 60 %¹⁰. К характерным требованиям психологического характера к представлению учебного материала в электронном виде, которые строятся с учетом познавательных особенностей психических процессов, можно отнести: механизм инициирования произвольного внимания обучающихся, механизм работы памяти человека в процессе передачи визуально-аудиальной информации; особенности сенсорной системы человека, его психофизического типа. Восприятие и осмысление невозможно, если внимание не направлено на прием и понимание информации. Внимание разделяется на непроизвольное и произвольное. Если говорить про непроизвольное внимание, то оно возникает без усилий со стороны человека и не вызывает утомление. Основой непроизвольного внимания является интерес к чему-то новому, яркому, необычному. Поэтому любой кадр должен иметь яркий эмоциональный центр, непроизвольно привлекающий к себе внимание. Это может быть иллюстрация, фотография, схема, таблица – любое графическое изображение¹¹. Текста в кадре должно быть как можно меньше, самым оптимальным вариантом является постепенная подача текста, например, в виде бегущей строки. Это непроизвольно привлекает к нему внимание и заставляет его прочитывать. Для привлечения в кадре программы можно также использовать различные аудиовизуальные эффекты – мигание, изменение цвета, неожиданно возникающие объекты, звуковые сигналы. Однако произвольное внимание вызывает быстрое утомление, примерно через 20 минут мозг перестает воспринимать информацию. Дидактико-методические критерии включают в себя общедидактические требования: научности содержания, ценности обучения, доступности, адаптивности, систематичности и последовательности, а частнометодические позволяют отбирать языковой материал, тип коммуникативной направленности, формат и тематику. Организационно-финансовые критерии регламентируют рас-

¹⁰ Титова С.В. Мобильная среда ... С. 186.

¹¹ Там же. С. 57-58.

пространение ООР (платный или бесплатный формат реализации)¹².

Однако на эффективность восприятия и запоминания визуализированных материалов влияют и прочие факторы, среди которых: техническое обеспечение, программа учебного курса, мотивация преподавателя и обучающихся, личностные особенности преподавателя, а также психофизические особенности обучающихся, такие как внимание и память.

Известно, что человеческое внимание – явление достаточно непродолжительное, неустойчивое. Как утверждает в своей работе А.Н. Леонтьев: «...мы все же не знаем, как велика непрерывная длительность внимания; несомненно только, что внимание может продолжаться без перерыва две или три минуты»¹³. Чтобы оно продолжало функционировать в условиях усвоения информации, особенно если эта информация ранее неизвестна человеку, его необходимо постоянно поддерживать. А активное внимание обучающихся напрямую связано с эффективностью процесса обучения. По мнению А.С. Бугреевой, именно аутентичность подобных материалов особенно высока, поскольку просмотр таких видеоматериалов приближает слушателя к реалиям современной жизни носителей языка, где обучающиеся могут столкнуться с большим количеством идиом, диалектизмов и другой специфической лексико-грамматической информацией, которую трудно найти в адаптированных отечественных видеоматериалах. В связи с этим образовательная ценность таких материалов заключается в том, что они помогают прочувствовать быт людей страны изучаемого языка изнутри. Однако, как справедливо подчеркивает исследователь, чтобы использовать аутентичные материалы, необходимо обладать высоким уровнем языковой компетенции, поскольку речь носителей языка в представленных видеофрагментах может оказаться слишком быстрой или нечеткой, а фоновый шум, дополнительно создающий

атмосферу реальной жизни, лишь усугубляет эту проблему [8]. При разработке и публикации авторских заданий на базе аутентичных видеоресурсов преподавателю требуются так называемые инструментальные приложения и платформы, которые также можно условно разделить на инструменты для:

- публикации и создания обучающих видео- и аудиоресурсов;
- обработки видеоресурсов;
- создания интерактивных уроков на базе аутентичных видео.

С.В. Титова в пособии «Мобильная среда для обучения иностранным языкам. Практикум для преподавателей и учителей» приводит классификацию видеоресурсов, платформ и приложений, используемых в обучении иностранному языку¹⁴ (табл. 2).

Жанры аутентичных видеоресурсов, часто используемых в обучении ИЯ, обычно включают:

- информационно-новостные, включающие в себя различные телепередачи, новости, рекламу;
- страноведческие, в формате видеоекскурсий по странам изучаемого языка;
- художественные фильмы;
- мультипликационные фильмы;
- научно-популярные и публицистические, к которым следует отнести учебные фильмы, интервью и документальные фильмы [10; 11].

При разработке заданий на базе аутентичных видеоресурсов необходимо учитывать следующие этапы развития устной речевой деятельности на основе открытых обучающих видеоресурсов.

Первый этап. Создание психологической установки у обучающихся на последующую речевую деятельность, представляет собой беседу о знании монологической и диалогической форм речи на иностранном языке. На этом этапе происходит ознакомление с новыми лексическими единицами и грамматическими конструкциями, которые будут звучать в фильме.

¹² Титова С.В. Мобильная среда ... С. 69-70.

¹³ Леонтьев А.Н. Проблемы психологии восприятия ... С. 90.

¹⁴ Титова С.В. Мобильная среда ...

Таблица 2

Классификация видеоресурсов и платформ в обучении иностранным языкам

Table 2

Classification of video resources and platforms in teaching foreign languages

Обучающие видеоресурсы	Аутентичные видеоресурсы	Приложения для создания обучающих видео-и аудиоматериалов	Инструменты для обработки видеоресурсов	Инструменты для создания интерактивных уроков на основе видеоресурсов
Teachertube, ESL Video, Ted.com, YouTube, Film English, Lesson-Stream, Real English, Lyrics Training, Simple English Videos	Critical Past, Documentary.Net, Explore, Open Yale Courses, Webcast. Berkeley, Black and White Movies, Film scripts Drew's Sript-O-Rama, Wimp, The Speech Accent Archive, BBC News, CNN, Fox News, SkyNews, GoogleNews	Free Screen Video Recorder, oCam Screen Recorder, Camtasia Studio, ZD Soft Screen Recorder, Bandicam, Movavi Screen Capture, Screencast-O-Matic, Screenpresso, Экранная камера, Vizlingo	Movavi, Open broadcaster software, We-Video	Edpuzzle, ESL Video, PlayPosit, TEDEd, Vialogues, Tube-Quizard

Второй этап. Учащиеся получают видеофрагмент, который они должны посмотреть и постараться понять по ключевым словам тему и содержание фильма, определить значение незнакомых лексических единиц на основе языковой догадки по контексту и на основе знакомых словообразовательных элементов, затем письменно перевести эти лексические единицы на родной язык.

На третьем этапе обучения видеофрагмент просматривают с предварительной установкой глубже понять содержание фильма и постараться запомнить содержащуюся в нем информацию; контроль понимания общего просмотренного фильма с помощью вопросов или теста. Цель работы со стоп-кадром – развитие умений в таких видах подготовленной монологической речи, как описание, повествование и сообщение. С целью контроля сформированности умений подготовленной иноязычной монологической речи на основе эпизода обучающимся предлагается: составить сообщение – монолог с опорой на предложенные речевые образцы и составленный план.

Четвертый этап направлен на дальнейшее развитие и совершенствование уме-

ний подготовленной иноязычной монологической речи, а также их контроль.

Заключительный этап посвящен развитию умений неподготовленной монологической речи. Для этого учащимся предлагается: охарактеризовать и критически оценить значимую информацию, содержащуюся в фильме, отметив ее достоинства и недостатки; высказать свою точку зрения на тот или иной аспект проблемы, затронутой в фильме; высказаться в форме монолога-рассуждения о возможном дальнейшем развитии темы. Создание заданий на базе видеоматериалов является не столько сложным, сколько увлекательным занятием. Главное – это придерживаться плана разработки задания, тогда оно будет носить не только развлекательный, но и обучающий характер и с его помощью планируемые результаты перерастут в реальные. В противном случае есть риск попусту потратить время занятия или время, отведенное на отработку материала дома.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, цифровая образовательная среда должна строиться с учетом аудио-

визуальной составляющей. Чтобы аудиовизуальные ресурсы стали по-настоящему эффективным инструментом, необходимо использовать их с учетом дидактических принципов обучения, а также возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся, тщательно продуманные задания к ним способствуют продуктивному просмотру и эффективному обучению. В современных условиях цифровизации образования особое место занимает клиповое мышление и визуальная грамотность. Приложения и платформы для работы с видеоресурсами выступают мотивацией для обучающихся в изучении иностранного языка, положительно

влияют на долговременную память, ускоряют учебный процесс и создают максимально комфортные условия для развития коммуникативной компетенции. В свою очередь эти приложения и платформы имеют определенную характеристику: обучающие видеоресурсы, аутентичные видеоресурсы, приложения для создания обучающих видео- и аудиоматериалов, инструменты для обработки видео и создания интерактивных уроков. Важно помнить, что при разработке заданий на базе аутентичных видеоресурсов нужно учитывать пять основных этапов развития устно-речевых умений на основе открытых обучающих видеоресурсов.

Список источников

1. Панферова Е.Ю. Проблема использования аутентичных материалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 118-122. <https://doi.org/10.26140/bgз3-2019-0803-0029>, <https://elibrary.ru/khtdut>
2. Григорьева Е.Н., Абрамова А.Г., Гурьянова Т.Ю. Обучение условному диалогу-расспросу на английском языке в школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 112-119. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.110.1.014>, <https://elibrary.ru/yznhxt>
3. Бегунова Я.А. Преимущества использования видеоматериалов при формировании коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 3. С. 131-134. <https://elibrary.ru/strhej>
4. Брызгалова Е.Д. Аудиовизуальный метод обучения иностранным языкам в эпоху кросс-медийных технологий // Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. года / под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой, В.Е. Пугач. СПб.: ЛЕМА, 2018. С. 28-30. <https://elibrary.ru/vstpyim>
5. Будник А.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников аудиовизуальными средствами // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 232-235. <https://elibrary.ru/ozqfwh>
6. Барышников Н.В., Жоглина Г.Г. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1998. № 4. С. 88-92. <https://elibrary.ru/tifikt>
7. Сырина Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 7 (172). С. 81-85. <https://elibrary.ru/wdhhkbb>
8. Бугреева А.С. Актуальность использования аудиовизуальных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3-3 (69). С. 199-201. <https://elibrary.ru/ygybzj>
9. Сафонова В.В., Базина Н.В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей // Иностранные языки в школе. 2014. № 7. С. 2-10. <https://elibrary.ru/sitazt>
10. Медведев Н.В. Фрейм как базовое понятие педагогических технологий // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 102-107. <https://elibrary.ru/pdtsmh>
11. Заболотская А.Р., Мадякина Н.Ю. Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей // Казанский лингвистический журнал. 2018. Т. 1. № 2. С. 99-109. <https://elibrary.ru/gvswqu>

References

1. Panferova E.Yu. (2019). The issue of using authentic materials for the development of foreign language communicative competence. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 8, no. 3 (28), pp. 118-122. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bg3-2019-0803-0029>, <https://elibrary.ru/khtdut>
2. Grigoreva E.N., Abramova A.G., Guryanova T.Yu. (2021). Teaching a dialogue at English lessons in school. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 1 (110), pp. 112-119. (In Russ.) <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.110.1.014>, <https://elibrary.ru/yznhxt>
3. Begunova Ya.A. (2014). Advantages of video usage while forming English speaking skills of students of the faculty of foreign languages. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 3, pp. 131-134. (In Russ.) <https://elibrary.ru/strhej>
4. Bryzgalina E.D. (2018). Audiovisual language education in the era of cross media technologies. In: T.G. Galaktionova, E.I. Kazakova, V.E. Pugach. (eds.). *Sbornik nauchnykh statei po itogam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii goda «Filologicheskoe obrazovanie v usloviyakh elektronno-tsifrovoy sredy»* [Collection of Scientific Articles Based on the Results of the All-Russian Scientific and Practical Conference of the Year "Philological Education in an Electronic and Digital Environment"]. St. Petersburg, LE-MA Publ., pp. 28-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vstpyim>
5. Budnik A.S. (2012). Development of intercultural communicative competence of high school pupils with audio-visual tools. *Izvestiya rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 150, pp. 232-235. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ozqfwh>
6. Baryshnikov N.V., Zhoglina G.G. (1998). Ispol'zovanie autentichnykh videodokumentov v professional'noi podgotovke uchitelei inostrannogo yazyka [The use of authentic video documents in the professional training of foreign language teachers]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 4, pp. 88-92. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tifikt>
7. Syrina T.A. (2016). Kognitivnaya vizualizatsiya: sushchnost' ponyatiya i ego rol' v obuchenii yazyku [Cognitive visualization: the essence of the concept and its role in language teaching]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no 7 (172), pp. 81-85. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wdhkbb>
8. Bugreeva A.S. (2017). The topicality of audiovisual internet resources use in the process of teaching foreign language in non-linguistic universities. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, no. 3-3 (69), pp. 199-201. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ygybj>
9. Safonova V.V., Bazina N.V. (2014). Metodicheskie printsipy otbora autentichnykh videofil'mov dlya uchebnykh tselei [Methodological principles of selection of authentic videos for educational purposes]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 3-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sitazt>
10. Medvedenko N.V. (2011). Frame as a basic definition of pedagogical technologies. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 102-107. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pdtsmh>
11. Zabolotskaya A.R., Madyakina N.Yu. (2018). Yazykovaya dogadka i ee formirovanie u studentov neyazykovykh spetsial'nostei [Language guess and its formation among students of non-linguistic specialties]. *Kazanskii lingvisticheskii zhurnal = Kazan Linguistic Journal*, vol. 1, no. 2, pp. 99-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gvswqu>

Информация об авторе

Замковая Алла Валерьевна, преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-0732-0894>, learnteachweb@gmail.com

Поступила в редакцию 23.11.2022
Поступила после рецензирования 25.01.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the author

Alla V. Zamkovaya, Lecturer of Theory of Teaching Foreign Languages Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-0732-0894>, learnteachweb@gmail.com

Received 23.11.2022
Approved 25.01.2023
Revised 03.02.2023

Научная статья

УДК 372.881.1:811.581

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-103-109>



Роль и место фонетики в процессе обучения китайскому языку

Дарья Юрьевна ЛЕОНОВА , Евгения Владимировна ТИХОНОВА 

Национальный исследовательский Томский государственный университет

634050, Российская Федерация, г. Томск, просп. Ленина, 36

*Адрес для переписки: daryaleonova90@gmail.com

Аннотация. В процессе освоения китайского языка студенты часто совершают типичные ошибки, которые в значительной степени влияют на коммуникацию и процесс изучения в целом. С проведением анализа было обнаружено, что на начальном этапе больше всего трудностей у студентов возникает при освоении фонетики. Это связано, в первую очередь, с различием фонетических систем китайского и русского языков. Ошибки в произнесении звуков, неверное произнесение тона, паузы в слове или во фразе искажают смысл высказывания, мешают правильному восприятию информации и очень сложно исправляются, если не обращать на них внимания вовремя. Чтобы избежать сложностей в общении на китайском языке, необходимо уделять большое внимание преподаванию фонетики, особенно на начальном этапе обучения. Дан краткий обзор методологии исследования в области фонетики, приведен ряд ошибок, выявленных у студентов, и то, как эти ошибки влияют на процесс коммуникации, таким образом, подтверждая важную роль фонетики при обучении китайскому языку.

Ключевые слова: фонетика, китайский язык, обучение фонетике, второй иностранный язык, слухопроизносительные навыки

Для цитирования: Леонова Д.Ю., Тихонова Е.В. Роль и место фонетики в процессе обучения китайскому языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 103-109. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-103-109>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-103-109>

The role and place of phonetics in the process of learning Chinese language

Daria Y. LEONOVA ^{*}, Evgeniya V. TIKHONOVA 
Tomsk State University

36 Lenina Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

*Corresponding author: daryaleonova90@gmail.com

Abstract. In the process of learning Chinese, students often make typical mistakes that greatly affect communication and the learning process as a whole. With the analysis, it was found that at the initial stage, students have the most difficulties when mastering phonetics. This is primarily due to the difference in the phonetic systems of Chinese and Russian languages. Mistakes in the pronunciation of sounds, incorrect pronunciation of tones, pauses in a word or phrase distort the meaning of the utterance, interfere with the correct perception of information and are very difficult to correct if you do not pay attention to them in time. To avoid difficulties in communicating in Chinese, it is necessary to pay great attention to teaching phonetics, especially at the initial stage of training. A brief overview of the methodology of research in the field of phonetics is given, a number of errors identified in students and how these errors affect the communication process are given, thus confirming the important role of phonetics in teaching Chinese.

Keywords: phonetics, Chinese language, phonetics training, second foreign language, auditory-pronounceable skills

For citation: Leonova, D.Y., & Tikhonova, E.V. (2023). The role and place of phonetics in the process of learning Chinese language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 103-109. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-103-109>

ВВЕДЕНИЕ

В настоящий момент отношения между Россией и Китаем становятся все более тесными. Сотрудничество двух стран в различных областях деятельности требует от системы образования подготовки кадров со знанием китайского языка высокой квалификации. Одним из важнейших аспектов обучения китайскому языку является фонетика. Нормативно сформированные слухопроизводительные навыки способствуют корректному пониманию сказанного и, как результат, приводят к успешной коммуникации.

Процесс овладения иностранным языком предполагает овладение четырьмя основными навыками: чтение, письмо, аудирование и говорение. Овладев данными навыками в совокупности, обучающиеся могут понимать и

воспроизводить устную и письменную речь. При изучении китайского языка могут возникнуть трудности, связанные с его спецификой. Одна из проблем, с которой может столкнуться обучающийся на начальном этапе, – это письмо. В современном китайском языке насчитывается более 50 тысяч иероглифов, а письменность носит идеографический характер. В языке также отсутствует алфавит, что значительно затрудняет процесс обучения [1, с. 38]. Иероглифы также имеют строгие правила написания, и обучающийся, в первую очередь, должен усвоить, что иероглиф пишется сверху вниз и слева направо, сначала пишутся горизонтальные черты, затем вертикальные и откидные.

Другая трудность, которая может возникнуть при изучении китайского языка – это его грамматический аспект. В данном

языке порядок слов в предложении играет ключевую роль для восприятия смысла высказывания, и изменить порядок слов в предложении без изменения субъектно-объектных отношений невозможно, так как повлечет изменение смысла всего высказывания [2, с. 70]. Примером лексико-грамматической трудности является наличие различных счетных слов в китайском языке, что является непривычным для носителей русского языка. Между числительными и существительными должно стоять счетное слово, которое будет зависеть от лексического значения существительного [3, с. 44].

Одна из самых серьезных проблем, с которыми сталкиваются большинство обучающихся – это фонетика китайского языка. Это непосредственно связано с тем, что фонологические системы русского и китайского языков кардинально отличаются друг от друга. Основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции. Приступая к изучению иностранного языка, обучающиеся любого возраста обладают устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они владеют основными интонациями. Интерференция возникает за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, то есть звуки иностранного языка уподобляются звукам родного. В процессе обучения необходимо прогнозировать появление таких ошибок и по возможности предупреждать их. В центре внимания должны находиться те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка¹.

Другая особенность китайской фонологической системы заключается в том, что при произнесении звуков речевой аппарат напрягается сильнее, чем в русском языке. Произнесение русских звуков настолько нам привычно, что мы не совершаем никаких дополнительных усилий, мы даже не задумываемся

о том, как произносим тот или иной звук. В случае с китайским языком овладение артикуляционной базой происходит через напряжение органов речи, через сознательные движения и постоянный контроль над ними. Впоследствии такие движения должны совершаться с минимальными усилиями, почти автоматически.

Значительно затрудняет положение обучающегося то, что в китайском языке есть такое явление, как тоны – это определенные повышения или понижения высоты голоса во время произнесения тех или иных слогов. Тоны выполняют смысловоразличительную функцию в китайском языке, их четыре вида: высокий, ровный, восходящий, нисходяще-восходящий и нисходящий. Также различают пятый тон, еще его называют легкий тон или нулевой, который представляет трудности в произношении наравне с вышеупомянутыми четырьмя².

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам проблема формирования фонетических навыков всегда осознавалась методистами как актуальная. В отечественной методике этой проблеме уделяли большое внимание такие ученые, как Н.А. Бернштейн, И.Л. Бим, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, Н.А. Любимова, Н.И. Самуйлова и др.

Большой вклад в методику обучения китайскому произношению русскоязычных учащихся и пониманию важности этого обучения внесли А.Н. Алексахин, Т.П. Задоев, И.В. Кочергин, М.К. Румянцев, Н.А. Спешнев, М.В. Софронов, Хуан Шуин и др. Например, китайский исследователь Хань Даньсин в своем учебном пособии «Практическая фонетика современного китайского языка» пишет о том, что «фонетическая база, которая закладывается в самом начале рабо-

¹ Формирование фонетических навыков у младших школьников на начальном этапе обучения. URL: https://studwood.net/1931970/pedagogika/formirovaniye_foneticheskikh_navykov_mladshih_shkolnikov_nachaln_om_etape_obucheniya (дата обращения: 28.11.2022).

² Шульгина М.А. Особенности обучения фонетике китайского языка. Екатеринбург: Урал. фед. ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2021. 155 с.

ты, во много определяет результаты изучения языка»³.

Н.А. Спешнев отмечает, что для успешного овладения навыком говорения, а также понимания, что говорят другие, необходимо уметь произносить и разбираться в произношении всех коммуникантов. Поэтому не стоит останавливаться в тренировке фонетики сразу после достижения определенных навыков произношения. Над фонетическими навыками, в частности, китайского языка, необходимо продолжать работать на протяжении всего периода обучения и дальше по завершению⁴.

Сложности артикуляции – это первая проблема, с которой сталкиваются обучающиеся в процессе изучения языка, а также это один из важных аспектов, на котором должен заострить внимание преподаватель. Существует мнение о том, что устройство речевого аппарата влияет на фонетические навыки говорящего. Например, ученые из Франции и Нидерландов решили узнать, влияет ли анатомия речевого аппарата на развитие фонетики языка. Они предположили, что у носителей разных языков могут быть групповые отличия в пропорциях нёба или гортани, которые изменяют произношение и впоследствии закрепляются при обучении. Ученые использовали полученные при помощи МРТ изображения ротовой полости 107 человек из четырех групп – европейцев из Северной Америки и Европы, индийцев с юга и севера Индии (в разных частях этой страны говорят на языках из разных языковых семей) и китайцев. Создав на их основе компьютерные модели всех четырех групп, ученые обнаружили, что, действительно, между формой и размерами твердого неба представителей этих четырех групп есть небольшие анатомические отличия. Как пишут ученые, разница так мала, что для того, чтобы обнаружить ее и не спутать с индивиду-

альными или половыми особенностями, нужна довольно большая выборка. После этого ученые использовали симуляцию, которая произносила пять гласных звуков ([ə], [a], [æ], [i] и [u]), используя модели нёба, полученные от реальных людей. Проведя анализ, ученые обнаружили у людей из разных групп небольшие отличия в произношении. После этого авторы работы провели еще один эксперимент, чтобы имитировать передачу языка от поколения к поколению. Симуляции, которые представляют каждую из четырех групп, должны были обучить другие, «наивные» симуляции своему варианту произношения. После 50 циклов обучения оказалось, что разница в произношении одних и тех же звуков между разными группами людей только возросла.

Ученые заключают, что на эволюцию языка влияют не только культурные или географические процессы, но и биологические особенности носителей. Разница между звуками возникла из-за особенностей анатомии и усилилась благодаря культурному явлению – передаче языка и обучению одних поколений другими⁵. Разницей устройства артикуляционного аппарата, а также местом образования отдельных звуков и обусловлена сложность овладения произношением китайских звуков у русскоязычных обучающихся.

Многие исследователи в области китайского языка⁶ отмечают важность освоения тоновой системой. Обучающие, у которых родной язык не имеет тоновой системы, то есть не является тональным, сталкиваются с серьезными трудностями при освоении китайской тоновой системы. Однако этот ас-

⁵ ТАСС-Наука. URL: https://nauka.tass.ru/nauka/68-15313?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com (дата обращения: 28.11.2022).

⁶ Спешнев Н.А. Введение в китайский язык ...; Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. М.: Восточная книга, 2021. 210 с. URL: <https://iknigi.net/avtor-igor-ko-chergin/95648-ocherki-lingvodidaktiki-kitayskogo-yazyka-igor-kochergin.html/>; Задоевко Т.П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. Ч. 1. М.: Восточная книга, 2010. 304 с. URL: <https://free-hsk.com/na-chalnyj-kurs-kitajskogo-jazyka-zadoenko-t-p-huan-shuin/>

³ Хань Дансин. Практическая фонетика современного китайского языка путунхуа. СПб.: КАРО, 2016. С. 3. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008872896>

⁴ Спешнев Н.А. Введение в китайский язык. Фонетика и разговорный язык. СПб.: КАРО, 2016. С. 3-5. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008148211>

пект китайской фонетической системы играет ведущую роль в обучении и изучении языка. Тон играет смысловозначительную роль, если вместо одного тона произносить слог другим, то получится совершенно иное значение. У каждого слога с определенным значением есть свой тон, который закреплен за ним исторически и не изменяется ни при каких обстоятельствах. Такой тон называется этимологическим. Важно, чтобы обучающиеся усвоили эту информацию и не пренебрегали тонами.

Существует такое понятие, как модуляция тонов, или изменение этимологического тона при определенных обстоятельствах, но это скорее исключение, нежели правило, и на этом тоже необходимо останавливаться отдельно в процессе обучения слухопроизводительным навыкам.

Кроме тонов и артикуляции, при обучении фонетике китайского языка есть еще ряд сложностей, с которыми сталкиваются студенты, а именно, тональный рисунок, интонации, ритмическое ударение.

ИССЛЕДОВАНИЕ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

Чтобы доказать важность качественного обучения фонетике китайского языка, мы проанализировали основные ошибки обучающихся, их возможные причины и то, как они влияют на процесс коммуникации.

Ошибки фонематического характера встречаются из-за акустико-артикуляционного сходства некоторых звуков русского и китайского языков. Считаем важным отметить, что сходство в большей степени именно акустическое, так как по способу образования, то есть по артикуляции, звуки китайского и русского языков сильно отличаются. Так, среди обучающихся были выделены следующие фонематические ошибки:

我是你的**东西** (Wǒ shì nǐ de **dōngxi** – Я твоя **вещь**) / 我是你的**同学** / Wǒ shì nǐ de **tóngxué** – Я твой **одноклассник**).

Слова 东西 (dōngxi) и 同学 (tóngxué) акустически являются слабо различимыми для тех, кто только начинает изучать китай-

ский язык. Подобная фонематическая ошибка приводит к полному искажению смысла предложения и, как следствие, к несостоявшейся коммуникации.

Примером фонематических ошибок может служить еще один пример. Слова 走 (zǒu – идти) и 左 (zuǒ – левый). Обучающиеся часто не слышат различий между дифтонгами “ou” и “uo”, однако, смешение этих звуков приводит к искажению смысла слова.

Еще одним примером фонематических ошибок являются слова 运动场 (yùndòng-chǎng – стадион, спортивная площадка) и 运动床 (yùndòng-chuáng – точного перевода нет, предположительно, в сочетаниях будет иметь значение спортивного снаряда типа «стол», или игровой спортивный стол, стол для массажа, плоская поверхность для занятий спортом и т. п.). Данные слова принадлежат к одному семантическому полю, но неправильное произнесение последнего слога все же меняет смысл.

В процессе обучения и наблюдения выявлены ошибки артикуляционного характера. Ярким примером могут служить слова 十 (shí – десять) и 蛇 (shé – змея). Смешение звуков приводит к изменению смысла слова и к ошибке коммуникации. Подобная артикуляционная ошибка связана с излишним открытием челюсти при произнесении финали.

Также к ошибкам данного типа можно отнести смешение носовых переднеязычных и заднеязычных финалей. Обучающиеся часто путали чтение звуков “n” и “ng”, таким образом, читая, например, liang вместо lian. Подобные ошибки в произношении также меняют смысл сказанного.

Следующий тип ошибок мы обозначили как интонационные, они включают в себя сложности в произнесении тонов, интонации во фразах и предложениях, паузы, ударения. Во фразе 你去吗? (nǐqùma? – Ты идешь?) обучающиеся произносят слог 吗 ma с восходящей интонацией, по аналогии с вопросом на русском языке. Таким образом, вместо легкого тона, слог 吗 ma произносится

как слог второго тона, что искажает понимание сказанного [4; 5].

В утвердительных предложениях, где последний слог произносится любым тоном, кроме четвертого, нисходящего, обучающиеся так же, опираясь на языковые привычки русского языка, в конце предложения интонационно уходят вниз. Например, предложение 四十是四十 (sìshí shì sìshí – 40 это 40) последний слог “shí” произносится вторым, восходящим, тоном. Студенты часто уводят интонацию вниз, тем самым изменяют тон со второго на четвертый, что ведет за собой изменение смысла фразы.

В качестве примера тоновых ошибок можно привести также 请问 (qǐngwèn – разрешите спросить) и 请吻 (qǐngwěn – разрешите поцеловать), 那 (nà – то, тот) и 哪 (nǎ – какой?).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы над написанием данной статьи мы собирали и анализировали ошибки, совершаемые обучающимися в про-

цессе освоения фонетики китайского языка на начальном этапе. Из приведенных выше примеров ошибок и того, как подобные ошибки влияют на понимание сказанного и на ситуацию коммуникации в целом, можно сделать вывод о роли и месте фонетики в процессе обучения китайскому языку. Вне сомнений, обучать фонетике китайского языка нужно качественно и не останавливать этот процесс на протяжении всего периода обучения.

При обучении китайскому языку, как второму иностранному, фонетика имеет особое значение. В рамках данного курса преподавание языка не разделяется на лексику, грамматику и фонетику, а преподносится комплексно. Количества часов не предусматривает углубленное изучение отдельных аспектов, поэтому в качестве продолжения нашего исследования нам видится актуальной разработка методики преподавания фонетики посредством ИКТ, что, предположительно, будет способствовать лучшему усвоению материала, его дополнительной отработке и далее использоваться для поддержания слухопроизводительных навыков.

Список источников

1. Насибулина П.Б. Трудности при обучении китайской письменности и пути их преодоления // Проблемы педагогики. 2018. № 2 (34). С. 38-42. <https://elibrary.ru/tjjbgz>
2. Сюй Лончюань. Основные расхождения в системах русского и китайского языков, создающие трудности при изучении русского языка китайцами и китайского языка русскими // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2017. Т. 14. № 4. С. 68-71. <https://doi.org/10.14529/ling170411>, <https://elibrary.ru/ylqpxa>
3. Малышев Г.И., Киселевич Я.Е., Митчелл П.Д. Трудности в изучении фонетики китайского языка русскоговорящими студентами: основные ошибки и способы их устранения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 173. С. 43-48. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-43-48>, <https://elibrary.ru/ywmkez>
4. Sysoyev P., Funderburg-Foreman S. Developing language skills while studying cultural identity // Integrating Language and Content / by sci. eds. J. Nordmeyer, S. Barduhn. Alexandria: TESOL, 2010. P. 193-206. <https://elibrary.ru/vjeeyct>
5. Гураль С.К. Новый формат образования // Язык и культура: сб. ст. 27 Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2017. С. 3-5. <https://elibrary.ru/zfgyez>

References

1. Nasibulina P.B. (2018). Trudnosti pri obuchenii kitaiskoi pis'mennosti i puti ikh preodoleniya [Difficulties in learning Chinese writing and ways to overcome them]. *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], no. 2 (34), pp. 38-42. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tjjbgz>
2. Xu Longquan. (2017). The main differences in the systems of the Russian and Chinese languages that cause difficulties in learning the Russian language by the Chinese and the Chinese language by the Russians. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika = Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics*, vol. 14, no. 4, pp. 68-71. (In Russ.) <https://doi.org/10.14529/ling170411>, <https://elibrary.ru/ylqpxa>
3. Malyshev G.I., Kiselevich Ya.E., Mitchell P.D. (2018). Difficulties in learning the phonetics of the Chinese language: basic mistakes and ways of correcting them. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, no. 173, pp. 43-48. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-43-48>, <https://elibrary.ru/ywmkez>
4. Sysoyev P., Funderburg-Foreman S. (2010). Developing language skills while studying cultural identity. In: Nordmeyer J., Barduhn S. (Sci. eds.). *Integrating Language and Content*. Alexandria, TESOL Publ., pp. 193-206. <https://elibrary.ru/vjeyst>
5. Gural S.K. (2017). Novyi format obrazovaniya [New format of education]. In: Gural S.K. (executive ed.) *Sbornik statei 27 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Yazyk i kul'tura»* [Proceedings of the 27th International Scientific Conference "Language and Culture"]. Tomsk, Tomsk State University Publ., pp. 3-5. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zfgyez>

Информация об авторах

Леонова Дарья Юрьевна, аспирант, старший преподаватель кафедры китайского языка факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-0111-9703>, daryaleonova90@gmail.com

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой китайского языка факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-3438-4623>, evkulmanakova@gmail.com

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

Поступила в редакцию 29.11.2022
Поступила после рецензирования 31.01.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the authors

Daria Y. Leonova, Post-Graduate Student, Senior Lecturer of the Chinese Language Department of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-0111-9703>, daryaleonova90@gmail.com

Evgeniya V. Tikhonova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of the Chinese Language Department of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-3438-4623>, evkulmanakova@gmail.com

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

Received 29.11.2022
Approved 31.01.2023
Revised 03.02.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-110-121>



Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении чтению на английском языке студентов аграрного вуза

Арсен Генрикович ГЕВОРГЯН ^{*}, Татьяна Ивановна СКРИПНИКОВА 
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1

^{*}Адрес для переписки: arsengevorgyan_87@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено использование информационно-коммуникационных технологий при обучении студентов технических вузов чтению аутентичных текстов на английском языке. Предметом исследования выступили мультимедийные технологии при обучении чтению на английском языке студентов аграрного вуза в рамках аудиторного занятия. Целью исследования было дать обоснование эффективности использования ИКТ при обучении чтению английских текстов, а также изучение ИКТ на примере отечественной программы iSpring Suite 11. При помощи метода опроса и наблюдения, а также систематизации имеющихся данных в рамках нашего вопроса и с опорой на опыт был сделан вывод о том, что использование современных интерактивных мультимедийных технологий повышает мотивацию к обучению иностранного языка, а также благоприятно сказывается на результатах студентов. Анализ научной литературы показал, что использование презентаций в рамках аудиторной работы повышает уровень познавательной активности, усиливая визуальное восприятие у студентов, и облегчает усвоение учебного материала. Педагогам рекомендовано использование программ на функциональной базе Microsoft PowerPoint. Подчеркнута важность обучения чтению, как одному из ведущих видов речевой деятельности при подготовке выпускников аграрных вузов. Практическое применение результатов может быть использовано в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: ИКТ, аутентичные тексты, мультимедиа, разноуровневая подготовка, обучение чтению, неязыковые специальности

Для цитирования: Геворгян А.Г., Скрипникова Т.И. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении чтению на английском языке студентов аграрного вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 110-121. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-110-121>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-110-121>

The use of information and communication technologies in teaching reading in English to students of an agrarian university

Arsen G. GEVORGYAN ^{*}, Tatyana I. SKRIPNIKOVA 

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh, 394087, Russian Federation

*Corresponding author: arsengevorgyan_87@mail.ru

Abstract. The question of the use of information and communication technologies in teaching students of technical universities to read authentic texts in English is raised. The subject of the study was multimedia technologies in teaching reading in English to students of an agrarian university in the classroom. The purpose of the study was to provide a justification for the effectiveness of the use of information and communications technology in teaching reading English texts, as well as the study of information and communications technology on the example of the domestic iSpring Suite 11 program. Using the survey and observation method, as well as the systematization of available data within the framework of our question, and based on experience, it was concluded that the use of modern interactive multimedia technologies increases motivation to learn a foreign language, and also has a positive effect on the results of students. The analysis of the papers on our issue showed that the use of presentations in the classroom increases the level of cognitive activity, enhancing visual perception among students, and facilitates the assimilation of educational material. Teachers are invited to actively introduce information and communications technology into the processes of classroom and extracurricular work. The use of programs based on the Microsoft PowerPoint functional base is recommended. The importance of teaching reading as one of the leading types of speech activity in the preparation of graduates of agrarian universities is emphasized. The practical application of the results can be used in teaching a foreign language in a non-linguistic university.

Keywords: information and communication technologies, non-language universities, reading comprehension, kinds of speech activity, language competence

For citation: Gevorgyan, A.G., & Skripnikova, T.I. (2023). The use of information and communication technologies in teaching reading in English to students of an agrarian university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 110-121. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-110-121>

ВВЕДЕНИЕ

Цифровая революция перевернула не только сознание человечества, но и привычные устои. Сегодня невозможно представить прогресс в науке без высококвалифицированного специалиста в какой-либо сфере деятельности, не владеющего как минимум одним иностранным языком. Иностранный язык играет неповторимую роль в жизни выпускников аграрных вузов, так как представляет собой особый инструментарий для ус-

пешного существования в деловом мире. Глобальным авторитетом сегодня пользуется английский язык. Университет, как колыбель будущих экспертов, в условиях непрерывных реноваций в системе образования является пространством активного внедрения информационно-коммуникативных технологий. Повсеместное использование компьютерных технологий культивирует педагогическое сообщество применять мультимедийные ресурсы в обучении навыков чтения на английском языке студентов неязыковых профилей,

вследствие чего возникают определенные трудности в процессе обучения, что подчеркивает актуальность данного исследования.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Предметом нашего исследования выступают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) при обучении чтению на занятиях английского языка. Цель исследования – дать обоснование эффективности использования ИКТ при обучении чтению англоязычных аутентичных текстов студентов аграрного вуза, а также оценить эффективность использования ИКТ на примере конструктора iSpring Suite 11. Работа над рассматриваемой темой была основана на использовании методов наблюдения, сравнения, анализа научной литературы. Упорядочение имеющихся сведений о проблеме исследования осуществляется путем сбора данных об изученном вопросе.

Тотальное ориентирование современной системы образования на построение учебного процесса на базе ИКТ обусловлено главным фактором – интеграцией интернет-технологий во все, что связано с жизнью современного человека. Цифровизация образования заставила пересмотреть подходы к профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов и получила свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте 3-го поколения (ФГОС 3++) по иностранным языкам (ИЯ).

Компьютерные лингводидактики, в числе которых В.А. Красильникова, Е.И. Машбиц, И.В. Роберт и другие, в своих работах отмечают среди достоинств ИКТ следующие возможности:

- непрерывное получение знаний, обучение и повышение квалификации во время всего активного периода жизни¹;

¹ Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: ООО «Дом педагогики», 2006. С. 43-54. URL: http://elibrary.ru/bitstream/123456789/7283/1/2592_20110923.pdf

- отсутствие зависимости учебного процесса от места и времени обучения;

- развитие личностно ориентированных курсов и обучения, дополнительного и опережающего образования²;

- развитие самостоятельности и инициативы, а также способности к самоорганизации;

- повышение уровня мотивированности к обучению³;

- формирование навыков самостоятельной поисковой деятельности у обучающегося;

- индивидуализация и дифференциация процесса обучения⁴;

- развитие саморефлексии у студентов и др.⁵;

- создание условий для развития дополнительных умений и стратегий [1; 2].

Также многие специалисты упоминают и «старение» традиционного учебника и сопоставляют данный фактор с широким набором инструментов электронного образования, предлагающим фактически неограниченные возможности в пространстве обучения, ИЯ в частности. Опыт работы со студентами показывает, что поколение Z, будучи студентами, при работе с сухими традиционными методами (учитель + учебник + тетрадь) демотивируются в равной степени к изучению языка и к познанию новой культуры в целом. Что не удивительно, ведь с пеленок такая молодежь привыкла к активной коммуникации при помощи гаджетов. Под-

² Там же. С. 37.

³ Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с.

⁴ Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа – Пресс, 1994. 205 с. URL: http://robert-school.ru/iio/pages/educational/metod/year_1994/robert_1994/%D1%EE%E4%E5%F0%E6%E0%ED%E8%E5.pdf; Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 398 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006697991>

⁵ Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы ...

тверждает эту тенденцию и изменение концепции образования в рамках «Целей устойчивого развития-2030 ООН». Девиз «образование на всю жизнь» видоизменили на «образование через всю жизнь», подчеркнув этим необходимость обучать не только лишь одному ремеслу, но в большей степени создавать условия для самообразования и самосовершенствования человека в течение всей его жизни. Однако лишь при условии грамотного выбора технологий образовательный процесс станет новаторским и позволит индивидуализировать обучение и повысить мотивацию студентов, создавая условия для самообразования и самосовершенствования навыков в течение всей жизни.

Недостаток времени обучения ИЯ в неязыковом университете может мешать нормальному изучению иностранных языков. В настоящее время мультимедийные технологии являются наиболее оптимальным решением для урегулирования этой задачи. Они помогают преподавателям в обеспечении их студентов необходимой и достаточной информацией.

В продолжение изучения вопросов обучения чтению студентов неязыковых специальностей [3] мы наблюдаем широкие перспективы использования ИКТ. Опираясь на теорию компетентностного подхода (Н.И. Алмазова, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, И.В. Роберт) (цит. по. [4]), теории обучения иностранным языкам, использующие современные информационно-коммуникационные интернет-технологии (Е.С. Полат, П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [2], С.В. Титова), а также согласно концепциям личностно-ориентированного подхода (И.Л. Бим) (цит. по: [5]), дистанционного образования (Е.С. Полат, Ю.П. Господарик, С.А. Калашникова)⁶, информатизации образования (И.В. Роберт)⁷, мы обозначили понятийный аппарат исследования.

⁶ Полат Е.С., Господарик Ю.П., Калашникова С.А. и др. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Изд-во «Юрайт», 2020. 434 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002439053

⁷ Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа – Пресс, 1994.

«Чтение» выступает в качестве наиболее важного элемента, связанного с процессом установления взаимодействия с любым человеком, обладающим необходимой информацией.

Нельзя не согласиться с мнением Е.И. Пассова, который устанавливает за чтением основу, без которой немислимо изучение не только иностранного, но и своего родного языка. Ученый установил, что именно чтение способно открыть возможности для обучающихся активно пользоваться учебными и познавательными материалами. Такой подход в обучении улучшает усвоение информации лексического и грамматического содержания⁸.

С учетом цели чтения, характера и смысла прочтения в методе выделяются различные классификации видов чтения. З.И. Клычникова выделяет аналитическое и синтетическое чтение⁹, переводное и беспереводное [4]. А.П. Соколов выделяет чтение вслух и чтение про себя¹⁰. В своих трудах Н.Д. Гальскова, Д.К. Бартош и М.В. Харламова описывают чтение с полным и детальным пониманием, чтение с общим и глобальным пониманием¹¹; С.К. Фоломкина выделяет ознакомительное, просмотровое, изучающее или поисковое чтение¹². На данный

205 с. URL: http://robert-school.ru/iio/pages/educational/metod/year_1994/robert_1994/%D1%EE%E4%E5%F0%E6%E0%ED%E8%E5.pdf; Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования ...

⁸ Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение, 2004. С. 34, 47. URL: <https://djvu.online/file/CCf7Q0WnMm5i9>

⁹ Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с. URL: <https://www.booksite.ru/full-text/klichnik/text.pdf>

¹⁰ Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1968. 284 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008431222>

¹¹ Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2004. 192 с.; Гальскова Н.Д., Бартош Д.К., Харламова М.В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика. М.: Моск. гор. пед. ун-т, 2017. 220 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009529915/>

¹² Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высш. шк.,

момент данная классификация – одна из самых популярных и часто упоминаемых. Нам близки рассуждения З.И. Клычниковой и И.Д. Калистры в том, что аналитическое чтение не только учит работать над текстом и создает основу для адекватного понимания текста, но и учит языку с целью создания базы в виде определенных умений работы с текстом. Таким образом, главной задачей обучения чтению студентов неязыковых профилей мы видим обучение именно аналитическому чтению.

В рамках нашего исследования важны *информационные и коммуникационные технологии*, которые создают *информационно-коммуникационные среды*.

Согласно определению И.В. Роберт, С.А. Кузнецова и А.Ю. Кравцовой, они представляют собой комплекс необходимых условий, направленных на работу с информационным источником. В рамках такого вида работы необходимым условием является применение ИКТ-технологий. При этом именно информационная среда выступает в качестве основного субъекта общения (цит. по: [6; 7]).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Главной задачей в обучении чтению среди студентов аграрного вуза мы видим «формирование умений понимать читаемое, извлекать информацию»¹³. По мнению Е.И. Лобановой, процесс обучения аналитическому чтению направлен на повышение навыков учащихся по работе с информацией. Также ученым учитывается важность повышения уверенности студентов при работе с различными типами информации. Нельзя не согласиться с тем, что аналитическое чтение является базой для усовершенствования навыков

2005. 185 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/doc/01002820054>

¹³ Лобанова Е.И. Психолингвистические основы обучения чтению студентов специальных текстов на иностранном языке в неязыковом вузе. URL: <https://infourok.ru/psiholingvisticheskie-osnovi-obucheniya-chteniyu-studentov-specialnih-tekstov-na-inostrannom-yazike-v-neyazikovom-vuze-2043402.html> (дата обращения: 15.09.2022).

при «взаимодействии с информационными ресурсами»¹⁴.

В.К. Колобаев отмечает, что студентов заинтересовывает лишь понятный для чтения материал. Сложность языкового текста способствует быстрой утомляемости и снижению концентрации внимания. Следовательно, сложный языковой материал в значительной мере снижает общий уровень заинтересованности иностранным языком в рамках его изучения [8, с. 17; 9].

Согласно исследованию в области компьютерной лингводидактики, интенсификация усвоения учебного материала студентами может быть достигнута с помощью презентации. Использование наглядных эффективных примеров в виде диаграмм, графиков или графических эскизов и так далее помогает учащимся сконцентрировать свое внимание на важных аспектах изложенной информации. Вы можете воздействовать сразу на несколько видов памяти, включая зрительную и слуховую память: зрительную, слуховую или эмоциональную. Это также стимулирует вовлечение студентов в самостоятельное обучение для развития их общеучебных навыков. Пользоваться презентацией в учебном процессе можно на разных этапах обучения. При постановке целей использования модифицируются только формы презентации, а суть ее как наглядного средства, в свою очередь, не меняется.

С помощью действующих программных средств для построения презентаций возможно создание и при необходимости изменение презентаций без программирования. Одной из наиболее популярных и эффективных программ для создания презентаций является Microsoft PowerPoint, занимающая вторую строчку в списке 100 самых удобных устройств для обучения в мире. Аналогичная программа, предлагаемая разработчиком высококачественных программ для дистанционного образования (e-learning) с мировым именем iSpring стала ключевой в нашем исследовании. В арсенале компании имеется

¹⁴ Там же.

несколько вариантов программ, в числе которых онлайн-версии на сайте создателей, а также программа для скачивания и установки на ПК. В рамках цифровизации образования в РФ Российский фонд развития технологий поддержал разработчика и предлагает скидки на платный пакет услуг. Однако компания предлагает и бесплатную версию с довольно широкими возможностями. Насколько удобна данная утилита и так ли она и эффективна в сравнении с широко известной и доступной программой от Майкрософт, мы решили выяснить.

Этот сервис помогает преподавателю самому создать интерактивный мультимедийный материал к занятию с оптимальными временными затратами. Программа отличается относительной простотой и не требует от преподавателя никаких усилий для освоения основных возможностей программы, что предоставит возможность освоения в самое короткое время.

После скачивания программы на ПК открывается простейшее меню с установкой. Спустя пару минут установки появляется окно (рис. 1), в котором получаем упоминание о том, что данная программа совместима с более чем 150 системами дистанционного образования (далее СДО). Данный аспект очень важен, ведь системно-техническое оборудование в высших учебных заведениях очень сильно разнится.

После завершения установочных действий нам доступно Основное окно меню (рис. 2), в котором проходит основная работа с программой. Слева список основных функций: «КУРСЫ», «ТЕСТЫ», «ДИАЛОГОВЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ», «ЗАПИСИ ЭКРАНА», «ИНТЕРАКТИВНОСТИ», «КНИГИ», чуть ниже «СТРАНИЦЫ» и «ОНЛАЙН ТЕСТЫ», справа экран для создания той или иной деятельности с кнопками «СОЗДАТЬ» и «ОТКРЫТЬ».

При выборе создания курса открывается окно, похожее на стартовую страницу приложения PowerPoint (рис. 3). Однако изменения все же есть. В ленте главного меню сверху над так называемым рабочим столом

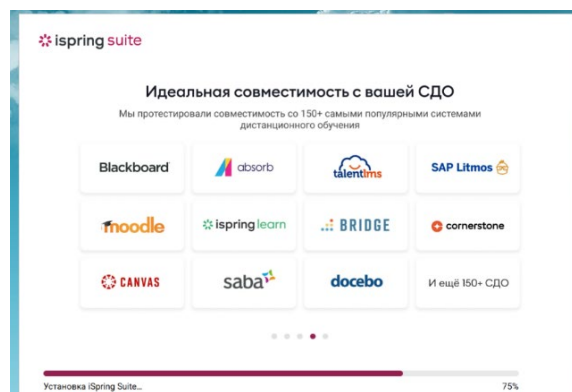


Рис. 1. Приветственное окно интерфейса программы

Fig. 1. Welcome window of the program interface

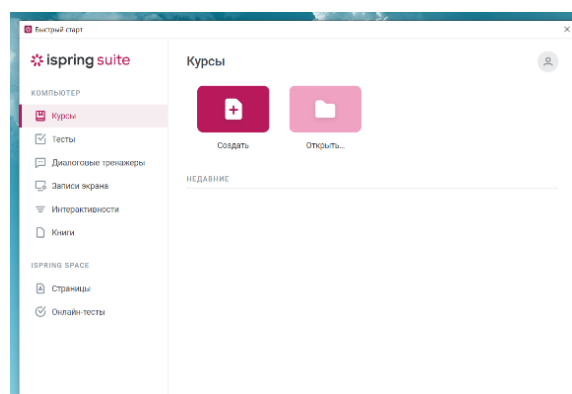


Рис. 2. Основные вкладки и команды

Fig. 2. Main tabs and commands

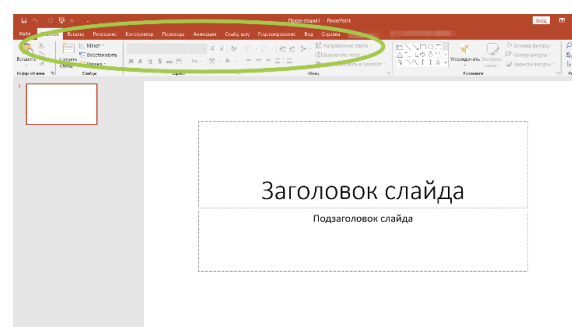


Рис. 3. Рабочее окно программы

Fig. 3. Working window of the program

программы, где отображаются слайды, появились новые функции, которых в стандартной офисной программе нет (рис. 4).

Нам доступны «ЗАПИСЬ ВИДЕО», «ЗАПИСЬ АУДИО», тут же «РЕДАКТОР». В саму презентацию можно включить «ТЕСТ», «ИНТЕРАКТИВНОСТИ», прикрепить видео из «YOUTUBE», также доступны расширенные шаблоны слайдов (однако большая часть доступна только по подписке). Функциональное главное отличие iSpring от PowerPoint – возможность компоновать презентации и создать из них курс. Но для этого необходимо воспользоваться платной версией курса. Так как цель нашего исследования – все-таки изучить доступные для большинства функции, мы продолжили изучать интерфейс.

При создании тестов открывается окно с похожим на Майкрософт интерфейсом. Среди возможностей создание 14 разных типов тестовых вопросов: «ВЫБОР ОДНОГО ОТВЕТА», «ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ОТВЕТОВ», «ВЕРНО/НЕВЕРНО», «КРАТКИЙ ОТВЕТ», «ЧИСЛОВОЙ ОТВЕТ», «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ», «СООТВЕТСТВИЕ», «ЗАПОЛНИТЬ ПРОПУСКИ», «ВЫБОР ИЗ СПИСКОВ», «ПЕРЕТАСКИВАНИЕ СЛОВ», «ВЫБОР ОБЛАСТИ», «ПЕРЕТАСКИВАНИЕ ОБЪЕКТОВ», «ШКАЛА ЛИКЕРТА» И «ЭССЕ». В остальном интерфейс – один в один с программой PowerPoint. Есть возможности просматривать слайды и редактировать текст (рис. 5).

Также есть возможность посмотреть, как будет выглядеть тест, когда он будет выгружен в интернет-пространство (рис. 6).

Необходимо отметить, что после завершения работы с тестом сохраняется он в формате с доступом открытия только для программы iSpring, что, безусловно, создает неудобства использования данных тестов в условиях отсутствия таковой на ПК. Мы рекомендуем другим педагогам обратить особое внимание на формирование различных вариантов ответов, так как формулировка педагога не всегда может совпадать с тем, что могут сформулировать студенты,

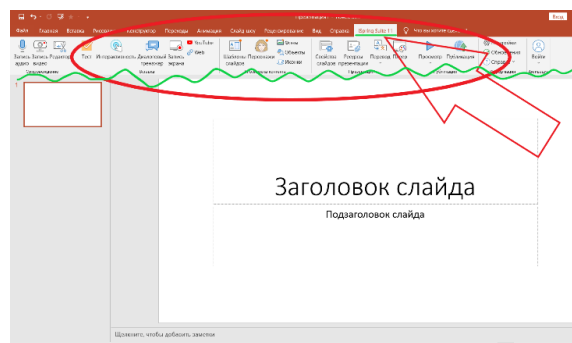


Рис. 4. Описание основных команд на панели управления

Fig. 4. Description of the main commands on the control panel

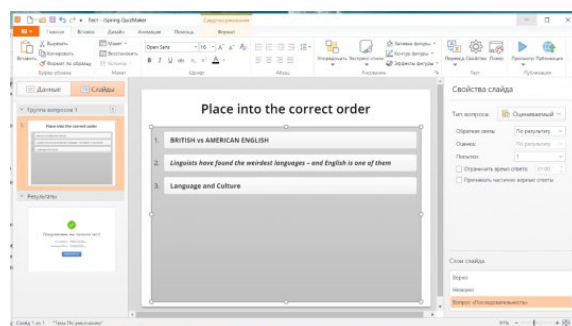


Рис. 5. Пример создания шаблона

Fig. 5. Example of creating a template

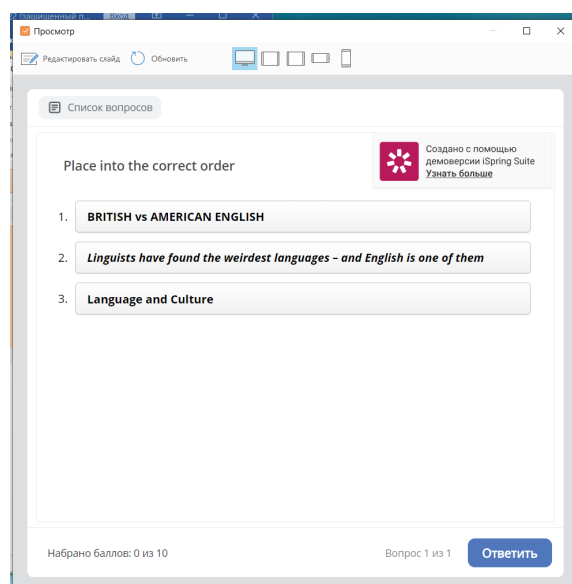


Рис. 6. Пример готового тестового задания

Fig. 6. Example of a completed test task

поэтому в этом типе вопросов надо быть особенно внимательными.

Отдельно выделим возможность создания «ОНЛАЙН-ТЕСТОВ». Для этого требуется обязательная платная подписка, но по предложению бесплатного доступа на 2 недели мы воспользовались данной услугой, чтобы оценить, насколько она необходима и чем отличается от возможности создавать тесты внутри предоставляемой программы, которую мы описали ранее.

Для создания онлайн-тестов на почту высылаются временные пароль, логин и ссылка, по ней через браузер пользователь попадает в онлайн-пространство, или iSpring Space. Начиная создавать тест, отмечаем, что типов вопросов теперь всего 3: «ВЫБОР ОДНОГО ОТВЕТА», «ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ОТВЕТОВ», «КРАТКИЙ ОТВЕТ».

На этом имеющие принципиальное значение изменения заканчиваются. Пользователю доступно превью, как будет выглядеть страница с вопросом. Отмечаем, у интерфейса iSpring широкий выбор опций различных расширений экрана, с которого потенциально будут проходить тест (рис. 7, 8).

Программа показывает, как будет отображаться задание у студента.

Среди удобства конструктора также выделяем функцию загрузки файлов типа doc/docx. и PDF на портал, доступ к которым также будет предоставляться в соответствии с форматом устройства, с которого открывают учебные материалы (рис. 9, 10).

Однако доступ к этой функции будет лишь в платной версии.

Отдельно выделяем возможность создания так называемых ИНТЕРАКТИВНОСТЕЙ – специальных шаблонов, которых 14 видов: «ШАГИ», «ВРЕМЕННАЯ ШКАЛА», «ЗАМКНУТЫЙ ПРОЦЕСС», «ПРОЦЕСС», «МАРКИРОВАННОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ», «ОПИСЫВАЕМОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ», «АКТИВНАЯ ОБЛАСТЬ», «КРУГОВАЯ ДИАГРАММА», «ПИРАМИДА», «ГЛОССАРИЙ», «МЕДИАКАТАЛОГ», «ВОПРОС-ОТВЕТ», «АККОРДЕОН», «ВКЛАДКИ». Мы особо выделяем возможность создания интерактивного

гlossария не просто для одного урока, а на целое методическое пособие или учебник, по которому студенты занимаются (рис. 11, 12). Данные glossария систематизируются в алфавитном порядке, есть возможность добавления

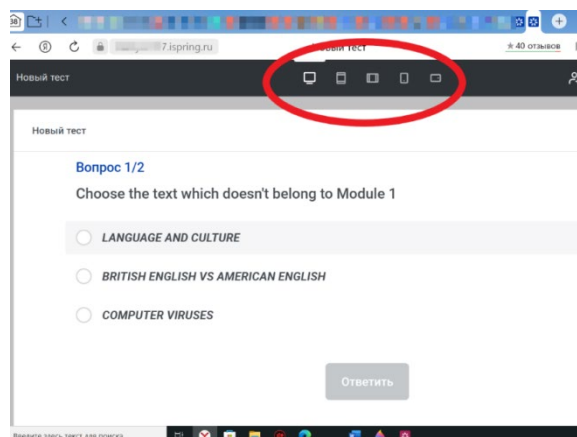


Рис. 7. Выделенные опции интерфейса iSpring Space

Fig. 7. Dedicated iSpring Space interface options

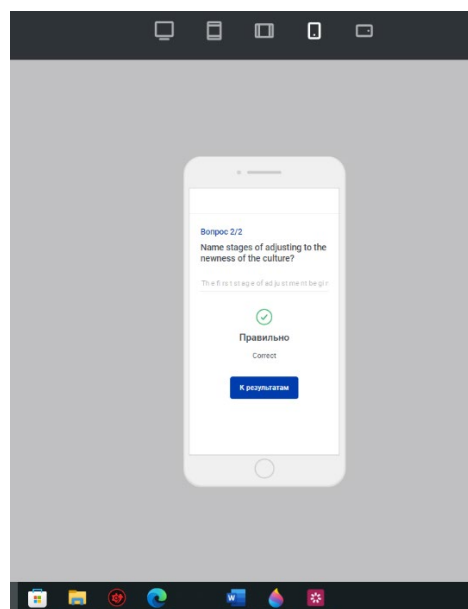


Рис. 8. Изображение интерфейса программы iSpring Space в мобильном приложении

Fig. 8. Image of the interface of the iSpring Space program in the mobile application

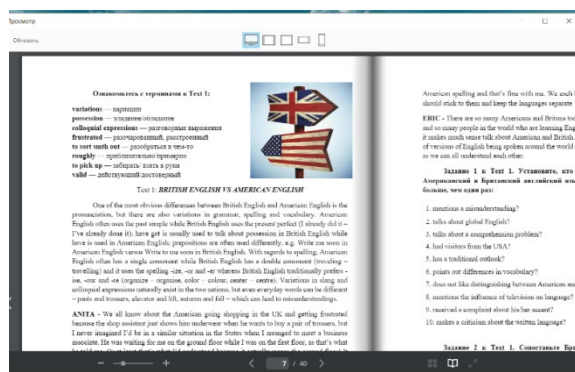


Рис. 9. Представление текстовых файлов на портале iSpring Space

Fig. 9. Presentation of text files on the iSpring Space portal



Рис. 10. Представление текстовых файлов на портале iSpring Space в мобильном приложении

Fig. 10. Presentation of text files on the iSpring Space portal in a mobile application

примеров. Имеется возможность добавлять не просто слова, а целые словосочетания. Доступ к глоссарию, созданному в iSpring,

предоставляется по ссылке, что лишь подчеркивает удобство этой утилиты.

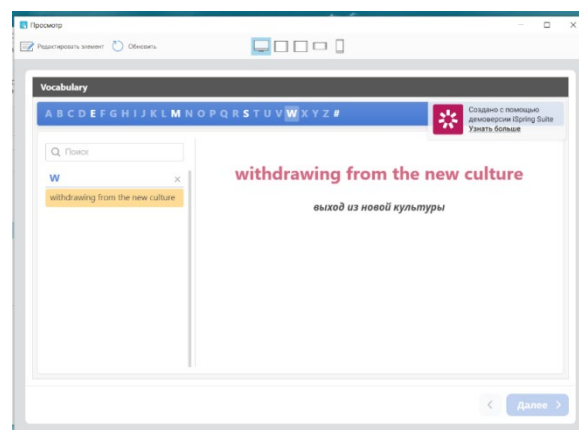


Рис. 11. Пример создания интерактивного глоссария

Fig. 11. Example of creating an interactive glossary

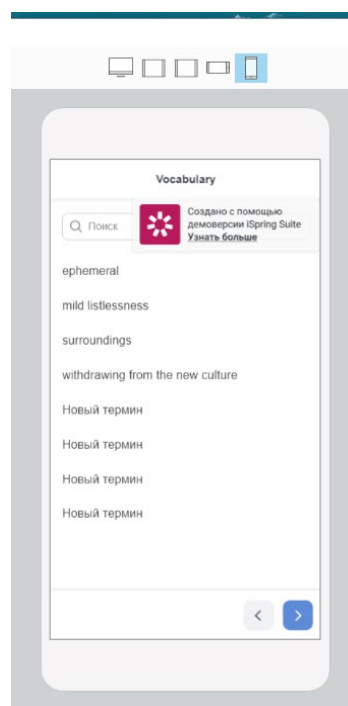


Рис. 12. Интерфейс глоссария в мобильном приложении

Fig. 12. Glossary interface in the mobile app

ВЫВОДЫ

Научное общество сегодня акцентирует внимание на проблемах снижения уровня познавательной активности у студентов, нежелании работать самостоятельно и нежелании учиться в целом. Методисты подчеркивают однообразие и предлагают урегулирование данного вопроса при помощи творческого подхода с помощью ИКТ, которые предоставляют возможность наладить процесс обучения с позиции индивидуализации в подходах и методах работы. Таким образом, настраивается личностно-ориентированная модель преподавания, которая основывается на подборе и выборе учебного материала, выборе формы и видов деятельности, а также выборе объема учебной информации. ИКТ играет значительную роль в усилении визуального восприятия, что, в свою очередь, положительно сказывается на активизации познавательной деятельности¹⁵.

При изучении методической литературы, посвященной проблеме применения ИКТ в обучении чтению на английском языке, было выявлено, что вместе с функциями, отражающими традиционные формы обучения, современные ИКТ-технологии вносят дополнительный дидактический подход, в значительной степени улучшающий процесс обучения ИЯ в неязыковых вузах. К таким функциям относятся: независимое обучение, выстраивание индивидуальной образовательной

траектории, работа со студентами с целью повышения их мотивации и развитие саморефлексии.

Подводя итоги, отметим, что опыт работы с отечественным конструктором iSpring Suite 11 продемонстрировал как возможности создания контента, аналогичного программы от Майкрософт, так и уникальные возможности создания целых курсов, что, безусловно, открывает педагогам широкие возможности. Однако существенным минусом платформы выступает платная подписка. Авторы статьи, в рамках изучения интерфейса, воспользовались бесплатным доступом (2 недели) и за этот период изучения программы пришли к выводу, что если сравнивать Microsoft PowerPoint и iSpring Suite 11 с точки зрения функционала для создания презентаций, то массовая доступность и простота Microsoft PowerPoint однозначно выигрывает. Но если рассматривать iSpring Suite с точки зрения создания не отдельных презентаций, а целых курсов, в том числе и учитывая факт платного доступа, то продукт отечественного производителя может иметь широкий успех в рамках создания дистанционных курсов.

Результаты нашей работы свидетельствуют о необходимости продолжить изучение информационно-коммуникационных технологий в рамках обучения английскому языку с учетом особенностей студентов неязыковых направлений. Перспективность данного исследования может найти отражение в разработке учебного электронного курса по обучению студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению.

¹⁵ Рабинович П.Д., Баграмян Е.Р. Практикум по интерактивным технологиям. М.: Лаборатория знаний, 2020. С. 9. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006-500661>

Список источников

1. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2-9. <https://elibrary.ru/oqrevh>
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку // Язык и культура. 2008. № 4. С. 96-109. <https://elibrary.ru/kckjpn>
3. Геворгян А.Г., Шустова И.Н. Специфика обучения студентов неязыковых специальностей чтению на английском языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 2. С. 400-409. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-400-409>, <https://elibrary.ru/xuvdpg>
4. Калистра И.Д. Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания // Вопросы обучению устной речи и чтению на иностранном языке. 2003. № 4. С. 23-28.

5. Ямских Т.Н. Лингвокультурологический анализ аутентичных текстов как необходимый этап при отборе учебных материалов // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО Инессы Львовны Бим. М.: Тезарус, 2013. С. 238-242. <https://elibrary.ru/vlwuhn>
6. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9. <https://elibrary.ru/ojqqsbs>
7. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 23 с. <https://elibrary.ru/qhxaci>
8. Колобаев В.К. Алгоритм обучения лексическому аспекту чтения на иностранном языке студентов неязыковых специальностей // Национальная ассоциация ученых. 2016. № 8 (24). С. 16-19. <https://elibrary.ru/xcrhzz>
9. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9-16. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.17.12.P.09>, <https://elibrary.ru/zwlaid>

References

1. Sysoyev P.V. (2012). Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i perspektivy [Informatization of language education: main directions and prospects]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 2-9 (In Russ.) <https://elibrary.ru/oqrevh>
2. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. (2008). Development of informational competence in teaching foreign languages. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 4, pp. 96-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kckjpn>
3. Gevorgyan A.G., Shustova I.N. (2022). Specificity of teaching students of non-linguistic specialties reading English. = *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 2, pp. 400-409. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-400-409>, <https://elibrary.ru/xuvdpg>
4. Kalistra I.D. (2003). Chteniye s predvaritel'no snyatymi trudnostyami ponimaniya [Reading with previously removed difficulties of understanding]. *Voprosy obucheniya ustnoy rechi i chteniya na inostrannom yazyke* [Questions of Teaching Speech and Reading in a Foreign Language], no. 4, pp. 23-28. (In Russ.)
5. Yamskikh T.N. (2013). Lingvokul'turologicheskii analiz autentichnykh tekstov kak neobkhodimiy etap pri otbore uchebnykh materialov [Linguistic and cultural analysis of authentic texts as a necessary step in the selection of educational materials]. *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii pamyati akademika RAO Inessy L'vovny Bim: «Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i innovatsii»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference in Memory of Academician of the Russian Authors Society Inessa Lvovna Bim "Theory and Practice of Teaching Foreign Languages: Traditions and Innovations"]. Moscow, Tezarus Publ., pp. 238-242. <https://elibrary.ru/vlwuhn>
6. Evstigneyev M.N. (2011). The foreign language teacher ITC competence structure. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 3-9. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ojqqsbs>
7. Evstigneyev M.N. (2012). Metodika formirovaniya kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods for the Formation of the Competence of a Foreign Language Teacher in the Field of Information and Communication Technologies. Cand. Sci. (Education) diss. abstr.]. Moscow, 23 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qhxaci>
8. Kolobayev V.K. (2016). Algoritmy obucheniya leksicheskomu aspektu chteniya na inostrannom yazyke studentov neyazykovykh spetsial'nostey [The algorithm of teaching the lexical aspect of reading in a foreign language to students of non-linguistic specialties]. *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh* [National Association of Scientists], no. 8 (24), pp. 16-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xcrhzz>
9. Khutorskoy A.V. (2017). Model' kompetentnostnogo obrazovaniya [The model of competence-based education]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya = Higher Education Today*, no. 12, pp. 9-16. (In Russ.) <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.17.12.P.09>, <https://elibrary.ru/zwlaid>

Информация об авторах

Геворгян Арсен Генрикович, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-0247-7393>, arsengevorgyan_87@mail.ru

Скрипникова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-2548-0779>, skripnikova77@rambler.ru

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

Поступила в редакцию 31.10.2022
Поступила после рецензирования 26.12.2022
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the authors

Arsen G. Gevorgyan, Cand. Sci. (History), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-0247-7393>, arsengevorgyan_87@mail.ru

Tatyana I. Skripnikova, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-2548-0779>, skripnikova77@rambler.ru

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

Received 31.10.2022
Approved 26.12.2022
Revised 20.01.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-122-133>



Комплексная модель системы иноязычного обучения в высшей военной школе

Марина Романовна ВАНЯГИНА 

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии Российской Федерации»
198206, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1
marmalkina@rambler.ru

Аннотация. Для построения системы иноязычного обучения в военных вузах с помощью метода моделирования необходимо учесть все ключевые аспекты профессионально-ориентированного предметного обучения. Предложена модель системы иноязычного обучения в высшей военной школе, включающая взаимосвязанные модули: ресурсно-нормативный (предпосылки, нормативно-правовая база); аксиологически-целевой (противоречия, цели, функции); теоретико-методологический (подходы и принципы); содержательно-технологический (учебно-профессиональные коммуникативные ситуации, содержание, технологии); процессуально-оценочный (этапы, уровни владения языком, показатели оценивания). Описаны основные структурные элементы модели: функции (коммуникативная, воспитательно-мировоззренческая, информационная, социальная, культурологическая, интегрирующая, развивающая); подходы (компетентностный, коммуникативный, личностно-деятельностный, социокультурный и др.); содержание (языковой, речевой, тематический и компетентностный компоненты); технологии (мнемосхемотехники, проектные, игровые, проблемно-поисковые, цифровые); уровни владения языком (низкий, элементарный, базовый, высокий продвинутый) и др. Данная модель позволяет комплексно рассматривать процесс иноязычного обучения как единую совокупность взаимосвязанных элементов и на основе этого управлять процессом обучения.

Ключевые слова: моделирование, модель системы иноязычного обучения, высшая военная школа, подходы, принципы, содержание иноязычного обучения, технологии

Для цитирования: Ваягина М.Р. Комплексная модель системы иноязычного обучения в высшей военной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 122-133. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-122-133>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-122-133>

Comprehensive model of foreign-language teaching system in higher military school

Marina R. VANYAGINA 

Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation
1, Letchika Pilutova St., Saint-Petersburg, 198206, Russian Federation

marmalkina@rambler.ru

Abstract. To build a system of foreign language education in military universities using the modeling method, it is necessary to take into account all the key aspects of professionally-oriented subject training. A model of the system of foreign language education at the higher military school, including interrelated modules, is proposed: resource-normative (prerequisites, regulatory framework); axiological-target (concepts, goals, functions); theoretical-methodological (approaches and principles); content-technological (educational and professional communicative situations, content, technologies); procedural and evaluative (stages, levels of language proficiency, assessment indicators). The main structural elements of the model are described: functions (communicative, educational, ideological, informational, social, cultural, integrating, developing); approaches (competence, communicative, personal-activity, socio-cultural and others); content (language, speech, thematic and competence components); technologies (mnemonic circuits, design, gaming, problem-search, digital); language proficiency levels (low, elementary, basic, high advanced), etc. This model allows us to comprehensively consider the process of foreign language learning as a single set of interrelated elements and, based on this, manage the learning process.

Keywords: modeling, foreign language teaching system model, higher military school, approaches, principles, content of foreign language teaching, technologies

For citation: Vanyagina, M.R. (2023). Comprehensive model of foreign-language teaching system in higher military school. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 122-133. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-122-133>

ВВЕДЕНИЕ

Иностранные языки являются неотъемлемым элементом всесторонней подготовки высококвалифицированных офицеров для обеспечения безопасности страны. «Проблемы мира требуют своевременных и правильных решений, основным фактором которых становится язык» [1, с. 169]. Для организации эффективного процесса обучения иностранным языкам в военных вузах необходимо, чтобы обучение опиралось на фундаментальные научные положения и принимало во внимание современные тенденции военного образования, методики обучения иностранным языкам, развития науки и общест-

ва. Построение системы иноязычного обучения в высшей военной школе возможно, в первую очередь, с помощью универсального научного метода моделирования, позволяющего отразить сущностные характеристики и основные связи структурных элементов исследуемого объекта. Целью нашего исследования явилась разработка комплексной модели, учитывающей ключевые аспекты обучения иностранным языкам в военных вузах. Данная задача является необходимой для теоретико-методологического обеспечения процесса обучения. Необходимо отметить, что эта задача достаточно сложная, так как система предметного обучения является нелинейной в силу многоаспектности образо-

вательного процесса. Иноязычное образование представляется «многоуровневым образовательным континуумом» [2, с. 209], недостаточная эффективность внедрения инновационных технологий связана, прежде всего, «с большой сложностью и многоплановостью педагогических процессов» [3, с. 6]. В связи с этим существует объективная потребность в «фундаментализации неспециального языкового образования» [4, с. 232] в различных профессиональных сферах, в том числе в военной. Таким образом, многие исследователи видят необходимость «проектирования высокотехнологичных методических систем обучения по гуманитарным дисциплинам» [5, с. 120], в их числе важную роль играет иностранный язык. Зачастую выделяются следующие компоненты системы обучения: «целевой; содержательный; процессуальный; организационный; оценочно-рефлексивный» [5, с. 121]. Мы полностью согласны с Н.Ф. Коряковцевой, что «основу лингводидактической модели профессионально ориентированного обучения иностранному языку и формирования ПМКК (профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции. – М. В.) составляет контекстное моделирование» [6, с. 20]. Зарубежные исследователи также подчеркивают значимость моделирования системы обучения и предлагают рассматривать такие основные элементы системы, как цели (для чего?), объект обучения (кто?), предмет обучения (чему учить?), среда обучения (где?), средства обучения (с помощью чего?), технологии обучения (как?) [7, р. 485]. Таким образом, построение модели системы иноязычного обучения в военных вузах позволит в системе рассмотреть комплексный процесс обучения и выявить его характерные особенности.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось в рамках методологии системного подхода, широко применяемого в отечественной педагогике. «Педагогическая система (ПС) является предметом педагогической науки, так как в ее

структуре воплощен процесс воспитания (образования) человека, и только структурой ПС определяется его качество»¹. С точки зрения системного подхода иноязычное обучение – это базисное понятие, которое рассматривается как система взаимосвязанных аспектов организации учебного процесса для освоения иностранного языка на определенном этапе образования. В рамках нашего исследования мы рассматриваем систему иноязычного обучения в военных вузах, включающую ключевые компоненты: цели, принципы, подходы, функции, содержание, технологии.

Для построения вышеуказанной системы в исследовании применялись научные методы: анализ научных источников по рассматриваемой теме, экстраполяция педагогического опыта, моделирование. Моделирование как универсальный научный метод позволяет воссоздать абстрактный прообраз исследуемого объекта, который облегчает изучение структурных элементов, взаимосвязей между ними и сущностных свойств и качеств объекта за счет упрощения, схематизации и компрессии информации, а также визуализации данных. Для педагогики характерно построение знаково-вербальных моделей, сочетающих в себе схемы (рисунки) и информацию, представленную языковыми средствами. Как точно отмечает В.Э. Штейнберг, «для трудного и требующего немалого оптимизма дела построения современных образовательных систем и процессов необходимы дидактические технологии инструментального типа, реализующие потенциал когнитивной визуализации» [3, с. 5], к которым в полной мере относится моделирование.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Фундаментальные аспекты системы иноязычного обучения в высшей военной школе схематически отражены в комплексной модели (рис. 1), включающей в себя пять моду-

¹ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008. С. 17. URL: <https://libr.link/pedagogika-obschaya/prirodosoobraznaya-pedagogika-narodnoe.html>

лей: ресурсно-нормативный (источники и ресурсы, исходные условия и нормативно-правовая база иноязычного обучения), аксиологически-целевой (противоречия, цели, функции иностранного языка как отражение ценности иноязычного обучения), теоретико-методологический (подходы и принципы обучения), содержательно-технологический (содержание, учебно-профессиональные коммуникативные ситуации и технологии), процессуально-оценочный (этапы обучения, уровни владения языком и показатели оценивания).

Ресурсно-нормативный модуль отражает предпосылки обучения иностранным языкам в высшей военной школе. К ним относятся социальный заказ общества согласно последним тенденциям глобализации, цифровизации, интеграции и нестабильной геополитической обстановке в мире на квалифицированных военных специалистов, владеющих иностранным языком для профессиональной коммуникации, а также нормативно-правовая база и существующие условия иноязычного обучения. Нормативная база представлена федеральным государственным стандартом высшего образования и квалификационными требованиями к выпускникам военных вузов. Независимо от военно-учетной специальности, будущие офицеры должны владеть универсальной компетенцией (УК-4): способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на иностранном языке. К условиям обучения относятся психолого-педагогические характеристики обучающихся, в том числе уровень их входной языковой подготовки, оснащенность военных вузов, как материально-техническая, так и кадровая. Большую роль здесь играют профессионализм и мотивация преподавателей иностранных языков, так как личность преподавателя, наставника значительно влияет на весь процесс обучения и его результаты. Уровень развития военной науки, профессиональной лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам, традиции, тенденции и инновации в педагогике, такие как, например, цифровизация об-

разовательной среды, являются фундаментом, на котором выстраивается вся система иноязычного обучения в военных вузах.

Ключевая роль целеполагания в обучении выражена в аксиологической платформе иноязычного обучения в высшей военной школе, которая представлена аксиологически-целевым модулем. Основные концепты данного модуля: противоречия, цели иноязычного обучения и функции иностранного языка. Противоречия и проблемы в обучении иностранному языку курсантов можно условно поделить на общие, возникающие практически в любой системе обучения иностранным языкам в лингвистических вузах, и частные, характерные для высшей военной школы.

К частным противоречиями иноязычного обучения в военных вузах мы относим тенденции личностно-ориентированного обучения, построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся в противовес преобладанию групповых видов учебной работы и различных форм ответственности в курсантской учебной группе ввиду высокой роли воинского коллектива; современные требования к развитию творческого начала у обучающихся и строгая регламентация всех видов деятельности в военном вузе; необходимость применения информационных технологий в свете всеобщей цифровизации общества и закрытость информационной образовательной среды военного вуза в связи с необходимостью обеспечения информационной безопасности и соблюдения требований по защите государственной тайны; большая роль иностранного языка в расширении международных контактов и закрытость военной сферы, а также ограниченность коммуникации с гражданами других стран; требования к толерантному общению с представителями разных культур и изучение иностранного языка в военных вузах в профессиональных целях, в том числе, чтобы пользоваться им как инструментом противодействия при возникновении угроз для безопасности страны.

Цели обучения иностранным языкам в высшей военной школе задаются вышеуказанными в ресурсно-нормативном блоке

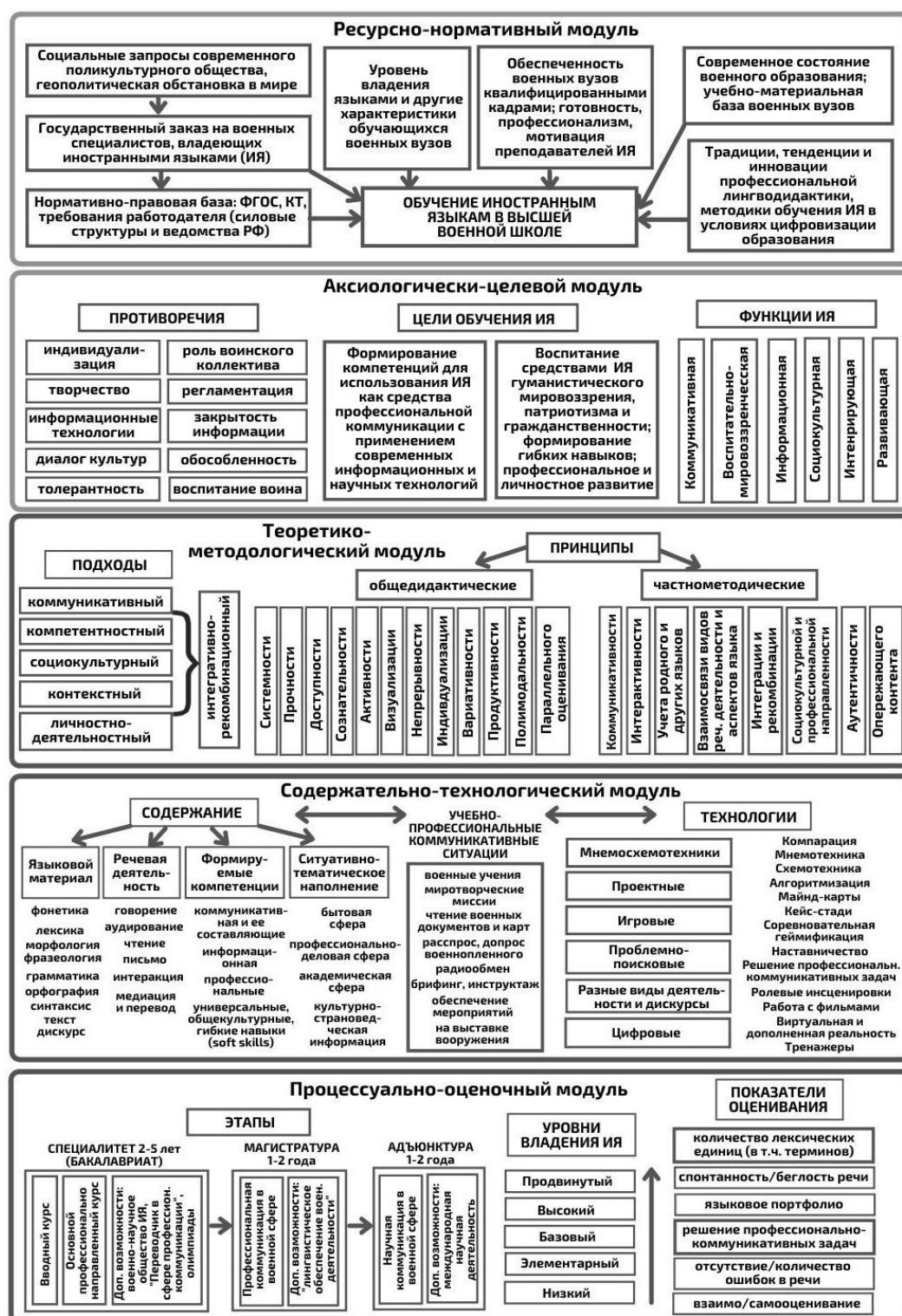


Рис. 1. Модель профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе
Fig. 1. The model of professionally-oriented foreign-language teaching at the higher military school

нормативными документами. Можно выделить две основные цели: частную – формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции курсантов и более общую, раскрывающую гуманитарный потенциал дисциплины «иностранный язык», – воспитание средствами иностранного языка гуманистического мировоззрения, патриотизма и гражданственности, формирование гибких навыков и универсальных компетенций курсантов, их профессиональное и личностное развитие, и саморазвитие. Такая более широкая цель благодаря лингводидактическому потенциалу иностранного языка признается многими исследователями, которые утверждают, что «важнейшей составляющей профессиональной культуры современного специалиста становится его гуманитарная подготовка, огромное место в которой занимают следующие задачи: формирование языкового сознания, культуры взаимодействия с представителями иной картины мира» [8, с. 394].

С целями обучения связаны функции иностранного языка как уникальной гуманитарной дисциплины: коммуникативная, воспитательно-мировоззренческая, информационная, социокультурная, интегрирующая, развивающая. Эти функции обусловлены, прежде всего, характеристиками языка как основного предмета данной дисциплины, который является средством коммуникации, воздействия, формирования мировоззрения, накопления и передачи информации, носителем культурного кода народа.

Следующий модуль включает *теоретико-методологические* основы иноязычного обучения в высшей военной школе, выраженные подходами и принципами. Подход – «осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующая требованиям принятой образовательной парадигмы» [9, с. 11]. «Во многом рождение сбалансированного метода зависит от умения синтезировать подходы в

преподавании» [10, с. 24]. Объединив основные подходы к иноязычному образованию, такие как коммуникативный, компетентностный, социокультурный, контекстный, личностно-деятельностный, получаем интегративно-рекомбинационный подход. Он интегрирует непротиворечивые принципы современных подходов (обучение на основе реальных коммуникативных ситуаций; развитие необходимых для иноязычной коммуникации компетенций; воссоздание культурной и профессиональной коммуникативной среды на занятиях; учет индивидуальных способностей и потребностей обучающихся). В данном подходе «важен также принцип рекомбинации, позволяющий комбинировать элементы системы обучения, исходя из конкретных целей и условий обучения» [11, с. 32].

Принципы обучения исходят из закономерностей процесса обучения и задают вектор развития всей системы иноязычного обучения в высшей военной школе. «Под принципами обучения понимают исходные правила и предписания, выполнение которых обеспечивает достижение необходимого уровня эффективности обучения»². Многие исследователи в области методики обучения иностранным языкам выделяют общедидактические принципы, присущие обучению в целом, и частные методические принципы, характеризующие процесс обучения именно иностранному языку. К общедидактическим принципам относятся принципы системности, прочности, доступности, сознательности, активности, индивидуализации. Дополним этот список такими важными в рамках последних достижений педагогики принципами, как принципы непрерывности, вариативности, визуализации, продуктивности, полимодальности, параллельного оценивания. Принцип наглядности преобразуем в принцип визуализации в свете цифровизации образовательной среды. Принцип непрерывности исходит из постулата необходимости

² Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. С. 3. URL: <https://libra-ry.tou.edu.kz/fulltext/buuk/b2897.pdf>

обучаться на протяжении всей жизни (lifelong learning), он продолжает идеи преемственности разных ступеней образования. Вариативность позволяет выбирать индивидуальную образовательную траекторию каждому обучающемуся [12]. Принцип продуктивности исходит из постулата создания образовательного продукта, то есть достижения образовательных целей и приобретения необходимых компетенций. Принцип полимодальности позволяет привлекать различные каналы восприятия и усвоения учебного материала благодаря цифровым технологиям. Принцип параллельного оценивания означает возможность получения обратной связи относительно результатов обучения в режиме реального времени.

Частнометодические принципы связаны с обучением иностранному языку в высшей военной школе. Мы относим к ним принципы коммуникативности, интерактивности, учета родного и других языков, взаимосвязи видов речевой деятельности и других аспектов языка, интеграции и рекомбинации, социокультурной и профессиональной направленности, аутентичности, опережающего контента. Принцип коммуникативности является базовым в обучении иностранным языкам на любом этапе, так как язык – это, прежде всего, средство коммуникации, общения. Интерактивность предполагает взаимодействие, а учиться коммуникации без взаимодействия невозможно. При обучении языку необходимо опираться на родной язык обучающегося, а также на другие родственные изучаемому языки, которые могут быть основой для сравнения различных фонетических, грамматических и лексических явлений. Мультилингвизм все больше набирает обороты, а обучение языкам в нелингвистических вузах все чаще проходит «в условиях разноязычной интернациональной среды» [13, с. 158]. В военные вузы поступают абитуриенты из разных частей нашей страны, многие говорят на нескольких языках. Принцип взаимосвязи видов речевой деятельности и других аспектов языка призывает рассматривать язык как систему. Принцип интегра-

ции реализуется главным образом в содержании обучения иностранному языку, содержащем в себе знания о системе языка, о повседневной, академической, профессиональной сферах применения языка и развитии разных видов речевой деятельности. Рекомбинация «позволяет с учетом цифровой трансформации образования в постоянно меняющихся условиях протекания образовательного процесса сочетать <...> различные формы, средства и технологии обучения. Это способствует моделированию процесса иноязычного обучения в соответствии с образовательными целями, квалификационными требованиями к выпускникам, современными тенденциями лингводидактики, трансформирующимися стандартами и личными целями обучающихся» [11, с. 35]. Принцип профессиональной и социокультурной направленности учитывает профессиональный контекст использования языка, а также его функционирование в естественной среде носителей. Принцип аутентичности указывает на требование использования оригинальных источников речевых высказываний, текстов для овладения реальным языком. Принцип опережающего контента связан с тем, что иностранный язык изучается на младших курсах, в то время как профессиональные дисциплины проходят на старших курсах обучения. Таким образом, курсанты впервые обзорно знакомятся с содержанием своей профессии, изучая дисциплину «иностран- ный язык», что накладывает большую ответственность на преподавателей иностранных языков при выборе учебных материалов.

Содержательно-технологический модуль представлен технологиями обучения, а также содержанием обучения иностранному языку, которое вытекает из профессиональных коммуникативных ситуаций. Мы рассматриваем такие компоненты содержания, как языковой материал (фонетика, лексика, грамматика и другие аспекты языковой системы), речевая деятельность (чтение, говорение, аудирование, письмо, медиация/перевод), формируемые компетенции (коммуникативная, информационная, профессио-

нальные, универсальные, так называемые «гибкие навыки»), ситуативно-тематическое наполнение, состоящее из четырех основных частей: сфера повседневного общения, сфера профессиональной коммуникации, сфера академического общения, социокультурная сфера. Содержание обучения иностранному языку для военных целей отличается от содержания обучения языку для общих или деловых целей, так как «сам формат построения речи военнослужащих сильно отличается от повседневной и официально-деловой» [14, с. 30]. Оно обуславливается коммуникативными профессиональными ситуациями, в которых военнослужащему может понадобиться использование иностранного языка. К таким ситуациям относятся: военные учения, миротворческие миссии, расспрос местного жителя, допрос военнопленного/диверсанта, чтение военных документов (приказов, уставов, наставлений, инструкций) и карт, радиообмен, брифинг, инструктаж, обеспечение безопасности и правопорядка на международных мероприятиях, участие в выставке вооружения и др. В данном контексте очень важным для определения коммуникативных ситуаций в частности и повышения качества научно-методического обеспечения учебного процесса в целом выступает взаимодействие языковых и профилирующих кафедр [15].

Помимо ответа на вопрос: «Что изучать?» важен ответ на вопрос: «Как изучать?», то есть с помощью каких технологий и средств. Педагогические технологии предполагают «применение определенных алгоритмов образовательных стратегий для обеспечения желаемого результата обучения» [16, с. 90]. Целесообразно комбинировать различные современные технологии обучения: цифровые, проблемные, игровые, проблемно-поисковые, мнемосхемотехники, сочетание различных видов речевой деятельности и освоение разных дискурсов. Военная образовательная среда имеет свои характеристики, которые предопределяют выбор технологий. Большая роль воинского коллектива предполагает применение сотрудничества, наставничества, групповых методов работы.

Высокие физические и психологические нагрузки, связанные с воспитанием воина и формированием морально устойчивой личности, диктуют необходимость применения интерактивных технологий, методов интенсивного обучения, включение соревновательного момента (соревновательная геймификация). Необходимость формирования профессиональных компетенций и подготовки высококвалифицированного офицера по определенной специальности выражаются в решении профессиональных коммуникативных задач, применении метода кейс-стади, ролевых инсценировок. Учет гендерного преобладания мужчин в военных вузах стимулирует выбор методов обучения, основанных на рационализации, систематизации, схематической визуализации, компарации (сравнении), например, применение алгоритмов при обучении грамматике, использование майндкарт, схемо- и мнемотехник при обучении лексике. Всеобщая цифровизация образования, в том числе в военных образовательных организациях, дала возможность педагогам применять цифровые технологии. Демонстрация видеофильмов, использование виртуальных тренажеров, программ дополненной и виртуальной реальности способствуют эффективному усвоению иностранного языка в военных вузах.

Последний модуль модели иноязычного обучения – *процессуально-оценочный*. В нем показана поэтапная система прохождения дисциплины «Иностранный язык» на этапе высшего образования в военных вузах, уровни владения иностранным языком и показатели оценивания. Высшая военная школа в целом сохранила систему 5-летнего обучения на уровне специалитета за очень редким исключением по отдельным специальностям на уровне бакалавриата. Из пяти лет подготовки военного специалиста обучение иностранным языкам ведется в течение 2–5 лет обучения, как правило, на младших курсах. Курс обучения чаще всего состоит из вводно-коррективного курса, призванного скорректировать разнородность языковой подготовки в группе и подготовить курсантов к восприятию профессионально-ориентирован-

ного иноязычного материала, а также основного профессионально направленного курса, так называемого иностранного языка для специальных целей. Помимо прохождения основного курса, курсанты с высоким уровнем мотивации имеют возможность участия в разных мероприятиях, организованных кафедрами иностранных языков (олимпиады, конференции, «круглые столы», научный кружок и т. п.), и прохождения дополнительных программ обучения по иностранным языкам, таких как «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». На уровне магистратуры офицеры, получающие высшее военное образование в течение двух лет, изучают иностранный язык 1–2 года в зависимости от учебной программы вуза. Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации предполагает обучение в адъюнктуре военного вуза в течение 3–4 лет, 1–2 года из которых адъюнкты изучают иностранный язык с целью использования его в своей научной профессиональной сфере, а по прохождению курса они сдают кандидатский экзамен по иностранному языку. Таким образом, иностранный язык является обязательной дисциплиной гуманитарного цикла, изучаемой на всех трех ступенях высшего образования.

Определение уровня владения языком у обучающихся очень важно для выбора верной стратегии иноязычного обучения. «В методике обучения иностранным языкам существуют разные системы оценивания: общепринятая в России 5-балльная (в реальности 4-балльная) система оценки, 100-балльная система оценивания на ЕГЭ, общеевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR) со шкалой уровней от A1 до C2, уровни владения английским языком военных специалистов по международному договору стран НАТО (STANAG 6001)» [17, с. 107]. Сопоставив эти шкалы оценки, мы выделили пять уровней владения иностранным языком в высшей военной школе: низкий, элементарный, базовый, высокий, продвинутый [17]. Отнесение к одному из уровней осуществляется на основе показателей,

таких как: количество усвоенных лексических единиц (в том числе военных терминов), используемых в речи; спонтанность речи на иностранном языке; наличие достижений и результатов обучения, зафиксированных в языковом портфолио курсанта, отсутствие ошибок (фонетических, грамматических, лексических); выполнение профессиональных коммуникативных задач. Оценивать могут не только преподаватели иностранных языков, также учитываются результаты взаимо- и самооценивания.

ВЫВОДЫ

На основе анализа научных работ по профессионально направленному обучению иностранным языкам, экстраполяции педагогического опыта и универсального научного метода моделирования разработана модель системы профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе, включающая цели (развитие иноязычной коммуникативной компетенции, формирование способности использовать современные информационные технологии коммуникации, воспитание гуманистического мировоззрения и гражданственности), функции (коммуникативная, воспитательно-мировоззренческая, информационная, социальная, культурологическая, интегрирующая, развивающая), подходы (компетентностный, коммуникативный, личностно-деятельностный, социокультурный и др.), содержание (языковой, речевой, тематический и компетентностный компоненты), технологии (мнемотехника, алгоритмизация, соревновательная геймификация, цифровая визуализация, диагностика компетенций), уровни иноязычной коммуникативной компетенции (низкий, средний, высокий и их вариации) и другие важные компоненты. Данная модель позволяет комплексно описать основные аспекты методической системы обучения иностранным языкам в военных вузах, представляя возможности ее всестороннего изучения и системного управления процессом обучения.

Список источников

1. Сухарева В.А., Глумова Е.П. Металингвистический грамматический навык как результат овладения иностранными языками // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2022. № 57. С. 167-181. <https://doi.org/10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-167-181>, <https://elibrary.ru/kxxjws>
2. Колесников А.А., Поляков О.Г. Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностраные языки) // Язык и культура. 2017. № 40. С. 208-228. <https://doi.org/10.172-23/1999-6195/40/15>, <https://elibrary.ru/ytiilg>
3. Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. М.: Народное образование, 2015. 350 с. https://doi.org/10.17686/sced_rusnauka_2015-1626, <https://elibrary.ru/uakfkj>
4. Краснощекова Г.А. Фундаментализация языкового образования студентов в технических вузах // Язык и культура. 2018. № 44. С. 229-247. <https://doi.org/10.17223/19996195/44/15>, <https://elibrary.ru/yxraux>
5. Шарухин А.П., Шарухина Т.Г. К вопросу о методической системе обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования в процессе гуманитарной подготовки // Вестник научных конференций. 2018. № 10-1 (38). С. 120-121. <https://elibrary.ru/vnnvho>
6. Коряковцева Н.Ф. Интегративная модель проектирования содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 11-23. <https://elibrary.ru/njgnys>
7. Ernst Eder W. Survey of Pedagogics Applicable to Design Education: An English-Language Viewpoint // International Journal of Engineering Education. 2005. Vol. 21. № 3. P. 480-501. URL: <https://www.ij-ee.ie/articles/Vol21-3/IJEE1579.pdf>
8. Михеева Н.Н., Гусева Р.Г. Специфика иноязычной подготовки специалиста: теоретические и практические аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 2. С. 391-399. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399>, <https://elibrary.ru/pmvxqq>
9. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11-17. <https://elibrary.ru/skedqx>
10. Глоткина А.А. Эклектизм в преподавании английского языка в неязыковых вузах // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 8. С. 24-27. <https://elibrary.ru/ymbvfr>
11. Ванягина М.Р. Интегративно-рекомбинационный подход к обучению иностранным языкам в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 32-36. <https://doi.org/10.261-40/bgз3-2021-1004-0006>, <https://elibrary.ru/ntgcgk>
12. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 121-131. <https://elibrary.ru/rubjnt>
13. Безукладников К.Э., Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158-164. <https://doi.org/10.17223/15617793/466/19>, <https://elibrary.ru/pekjop>
14. Ткачев М.А., Лопатин Р.Д., Митчелл П.Д. Создание справочника военного перевода для обучения военных лингвистов (на примере португальского языка) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 29-40. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-29-40>, <https://elibrary.ru/izpoyi>
15. Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 32-42. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42>, <https://elibrary.ru/kozmbc>
16. Попова Н.В., Степанова М.М., Кузьмина А.В. Методические аспекты применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку и переводу в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 1. С. 87-98. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.1.7>, <https://elibrary.ru/qdsvlz>

17. Ванягина М.Р. Оценивание уровня владения иностранным языком в высшей военной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 107-118. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-107-118>, <https://elibrary.ru/fewlmf>

References

1. Sukhareva V.A., Glumova E.P. (2022). Metalinguistic grammar skill as a result of mastering foreign languages. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova = Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*, no. 57, pp. 167-181. (In Russ.) <https://doi.org/10.47-388/2072-3490/lunn2022-57-1-167-181>, <https://elibrary.ru/kxxjws>
2. Kolesnikov A.A., Polyakov O.G. (2017). Personal-competency basis of philological education (foreign languages). *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 40, pp. 208-228. (In Russ.) <https://doi.org/10.172-23/19996195/40/15>, <https://elibrary.ru/ytiilg>
3. Shteinberg V.E. (2015). *Teoriya i praktika didakticheskoi mnogomernoi tekhnologii [Theory and Practice of Multi-Dimensional Teaching Technology]*. Moscow, Public Education Publ., 350 p. (In Russ.) https://doi.org/10.17686/sced_rusnauka_2015-1626, <https://elibrary.ru/uakfkj>
4. Krasnoshchekova G.A. (2018). Fundamentalization of language education of the students in technical universities. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 44, pp. 229-247. (In Russ.) <https://doi.org/10.172-23/19996195/44/15>, <https://elibrary.ru/yxraul>
5. Sharukhin A.P., Sharukhina T.G. (2018). K voprosu o metodicheskoi sisteme obucheniya kursantov voennykh obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya v protsesse gumanitarnoi podgotovki [On the issue of the methodic system of training cadets of military educational institutions of higher education in the process of humanitarian training] *Vestnik nauchnykh konferentsii = Bulletin of Scientific Conferences*, no. 10-1 (38), pp. 120-121. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vnnvho>
6. Koryakovtseva N.F. (2020). Integrative model of constructing the content of profession-oriented foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, no. 3 (836), pp. 11-23. (In Russ.) <https://elibrary.ru/njgnys>
7. Ernst Eder W. (2005). Survey of Pedagogics Applicable to Design Education: An English-Language Viewpoint. *International Journal of Engineering Education*, vol. 21, no. 3, pp. 480-501, Available at: <https://www.ijee.ie/articles/Vol21-3/IJEE1579.pdf>
8. Mikhееva N.N., Guseva R.G. (2022). Specifics of foreign language specialist training: theoretical and practical aspects. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 2, pp. 391-399. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399>, <https://elibrary.ru/pmvxqq>
9. Bondarevskaya E.V. (1997). Gumanisticheskaya paradigma lichnostno orientirovannogo obrazovaniya [The humanistic paradigm of personality-oriented education]. *Pedagogika [Pedagogy]*, no. 4, pp. 11-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/skedqx>
10. Glotkina A.A. (2018). Eclecticism while teaching the English language at non-philological programs. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki = Modern Science: actual problems of theory and practice, a series of Humanities*, no. 8, pp. 24-27. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymbvfr>
11. Vanyagina M.R. (2021). Integrative recombinational approach to foreign language teaching in higher education. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 4 (37), pp. 32-36. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1004-0006>, <https://elibrary.ru/ntgcgk>
12. Sysoev P.V. (2013). Individual education path. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 4 (24), pp. 121-131. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rubjnt>
13. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2021). Methodological system of future engineers' multilingual training: an empirical research. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 466, pp. 158-164. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/15617793/466/19>, <https://elibrary.ru/pekjop>
14. Tkachev M.A., Lopatin R.D., Mitchell P.D. (2020). Creation of a military translation guide for the teaching of military linguists (on example of Portuguese language). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gu-*

- manitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 185, pp. 29-40. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-29-40>, <https://elibrary.ru/izpoyi>
15. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinoveva O.V. (2020). Experience of intra-university cooperation in the process of creating professionally-oriented foreign language textbooks. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*, vol. 29, no. 7, pp. 32-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42>, <https://elibrary.ru/kozmbc>
 16. Popova N.V., Stepanova M.M., Kuzmina A.V. (2021). Methodological aspects of the application of audio-visual tools for learning a foreign language and translation at the university. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* = *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, vol. 18, no. 1, pp. 87-98. (In Russ.) <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.1.7>, <https://elibrary.ru/qdsvlz>
 17. Vanyagina M.R. (2021). Assessment of foreign language proficiency in higher military schools. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 195, pp. 107-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-107-118>, <https://elibrary.ru/fewlmf>

Информация об авторе

Ванягина Марина Романовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0001-8492-3520>, marmalkina@rambler.ru

Поступила в редакцию 22.11.2022
Поступила после рецензирования 24.01.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the author

Marina R. Vanyagina, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Professor of Foreign Languages Department, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0001-8492-3520>, marmalkina@rambler.ru

Received 22.11.2022
Approved 24.01.2023
Revised 03.02.2023

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142>



Специфика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования

Артур Сергеевич БЕЛОУСОВ 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
arthurbelousov96@yandex.ru

Аннотация. Профессиональное самоопределение обучающихся является одной из проблем современного общества. В последнее время особый интерес для выпускников школ вызывает среднее профессиональное образование с целью дальнейшего поступления в вуз, поэтому возникает вопрос о необходимости профориентационного обучения студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования, для последующего обучения по программам бакалавриата/специалитета. Основой для реализации профориентационного обучения иностранному языку успешно может стать интегрированный подход (предметно-языковое интегрированное обучение), эффективность использования которого доказана в исследованиях. Интегрированный подход обладает всеми необходимыми принципами, которые позволяют реализовать данную модель на практике. Особенности профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования являются: а) мотивация обучающихся изучать иностранный язык с профориентационной целью на основе интегрированного подхода; б) использование комплекса иноязычных заданий, отражающих особенности гуманитарных направлений подготовки обучения в вузе; в) профориентационная направленность предметно-тематического содержания обучения интегрированного курса; г) распределение обучающихся в соответствии с уровнем иноязычной коммуникативной компетенции; д) модульная презентация учебного материала в соответствии с гуманитарными направлениями подготовки обучения в вузе; е) осведомленность преподавателя иностранного языка в предметном содержании тематических модулей.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, обучение иностранным языкам, профориентационное обучение, специфика обучения, предметно-языковое интегрированное обучение, интегрированный подход

Для цитирования: Белоусов А.С. Специфика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 134-142. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142>

The specifics of career-oriented teaching of a foreign language based on an integrated approach in the system of secondary vocational education

Arthur S. BELOUSOV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

arthurbelousov96@yandex.ru

Abstract. Professional self-determination of students is one of the problems of modern society. Recently, secondary vocational education has been of particular interest to school graduates for the purpose of further admission to higher education, therefore, the question arises about the need for career guidance training for students enrolled in secondary vocational education programs for post-graduate training in bachelor's/specialty programs. The basis for the implementation of career-oriented foreign language teaching can successfully be an integrated approach (subject-language integrated learning), the effectiveness of which has been proven in research. The integrated approach has all the necessary principles that make it possible to implement this model in practice. The features of career-oriented teaching of a foreign language based on an integrated approach in the system of secondary vocational education are: a) motivation of students to study a foreign language with a career guidance goal based on an integrated approach; b) the use of a set of foreign language tasks reflecting the peculiarities of humanitarian areas of training in higher education; c) career orientation of the subject-thematic content of the integrated course; d) the distribution of students in accordance with the level of foreign language communicative competence; e) modular presentation of educational material in accordance with the humanitarian directions of training at the university; f) awareness of the foreign language teacher in the subject content of thematic modules.

Keywords: secondary vocational education, foreign language teaching, career guidance training, specifics of training, subject-language integrated training, integrated approach

For citation: Belousov, A.S. (2023). The specifics of career-oriented teaching of a foreign language based on an integrated approach in the system of secondary vocational education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 134-142. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142>

ВВЕДЕНИЕ

Одной из ключевых особенностей современного образования в России является развитие среднего профессионального образования. Как показывает практика набора в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, направления обучения на базе 9-го класса вызывают все больший и больший интерес у школьников, что привело к появлению новых направлений подготовки

среднего профессионального образования (СПО). Преимуществом среднего общего образования является последующее поступление на программы бакалавриата или специалитета без сдачи Единого государственного экзамена за счет внутренних вступительных испытаний, которые проводятся образовательной организацией самостоятельно. Таким образом, отсутствие необходимости сдачи обязательного экзамена позволяет выпускникам по более упрощенной системе

выбирать для своего обучения самые разнообразные программы высшей школы. Одним из немногих предметов учебного плана, который позволяет в своем тематическом планировании охватить все возможные виды деятельности человека, является «Иностранный язык». Благодаря большому тематическому разнообразию и глубине содержания дисциплины «Иностранный язык», профориентационное обучение возможно и с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, и с целью формирования профессиональных компетенций на иностранном языке для последующего профессионального самоопределения обучающегося. Изучение самых разнообразных профессиональных областей дает возможность студентам системы СПО познакомиться с различными образовательными программами бакалавриата и специалитета и сделать выбор будущей профессиональной деятельности. Профориентационное обучение обучающихся возможно посредством интегрированного подхода (предметно-языкового интегрированного обучения), которое подразумевает изучение профессионально-ориентированного материала на основе иностранного языка.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

Интегрированный подход или предметно-языковое интегрированное обучение (с англ. – Content and language integrated learning – сокращенно CLIL) является инновационным подходом в обучении иностранным языкам и был разработан Д. Маршем [1]. Суть данного подхода заключается в: 1) изучении предметной области на иностранном языке; 2) формировании иноязычной коммуникативной компетенции [1]. Исследования, посвященные применению предметно-языкового интегрированного обучения как на уровне школьного образования [2–6], так и высшего [7; 8], показали преимущества использования данного подхода в обучении иностранному языку. Благодаря интегриро-

ванному подходу, обучающиеся СПО получают уникальную образовательную возможность на занятиях по иностранному языку и изучить несколько профессионально-ориентированных тематических разделов на иностранном языке, и сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию с целью профессионального самоопределения и осознанного выбора направления подготовки бакалавриата/специалитета. Постулатами предметно-языкового интегрированного обучения являются: а) студенты знакомятся с профессионально-ориентированным материалом при помощи изучения иностранного языка; б) инструментом для освоения учебного материала профессиональной направленности является иностранный язык; в) формирование иноязычной коммуникативной компетенции выступает целью образовательного процесса; д) профессионально-ориентированный учебный материал неразрывно связан с формированием иноязычной коммуникативной компетенции [9].

Основными принципами интегрированного подхода, согласно П.В. Сысоеву и В.В. Завьялову, являются:

- интегративность;
- профессиональная ориентация процесса обучения;
- преемственность;
- преобладание проблемных заданий профессиональной направленности;
- особенности разделения на профили [10].

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Мотивация обучающихся изучать иностранный язык с профориентационной целью на основе интегрированного подхода. Проблема мотивации всегда является камнем преткновения современной педагогики. Несмотря на достаточно распространенное мнение о низком уровне мотивации обучающихся СПО, следует отметить тен-

денцию к повышенному интересу к изучению иностранного языка. К обучающимся приходит осознание того, что владение иностранным языком может приносить не только пользу, но и радость от самого процесса изучения. Студенты понимают, что владение иностранным языком открывает новые возможности не только для образования, но и личностного развития. Однако в данном случае перед преподавателем СПО стоит новая задача – это мотивирование обучающихся таким образом, чтобы профориентационное обучение иностранному языку на основе интегрированного подхода смогло подтолкнуть студентов СПО к осознанному выбору своего дальнейшего профессионального пути посредством выполнения профессионально-ориентированных заданий.

2. Использование комплекса иноязычных заданий, отражающих особенности гуманитарных направлений подготовки обучения в вузе. Обучение по программам среднего профессионального образования предоставляет обучающимся широкие возможности для дальнейшего поступления по программам бакалавриата/специалитета. В рамках нашей работы мы рассматриваем спектр гуманитарных направлений подготовки, когда обучающиеся по направлениям подготовки гуманитарного или социально-экономического цикла среднего профессионального образования выбирают соответствующие специальности высшей школы. Как правило, студенты СПО в качестве дальнейшего образования выбирают именно гуманитарные специальности и тем самым продолжают изучать профессию, полученную на этапе среднего профессионального образования. Ключевыми направлениями подготовки высшей школы по гуманитарным специальностям являются: 40.03.01 Юриспруденция; 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности; 42.03.02 Журналистика; 41.03.05 Международные отношения; 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность; 44.03.01 Педагогическое образование; 44.03.02 Психолого-педагогическое образование; 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование; 45.03.02 Лингвистика,

профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», профиль «Перевод и переводоведение».

Изучение заданий профессиональной направленности на уроках по иностранному языку позволяет студентам познакомиться со спектром многообразных гуманитарных направлений обучения, ведь формирование профессиональных компетенций на уроках иностранного языка подготавливает обучающихся к дальнейшему обучению в высшей школе.

3. Профориентационная направленность предметно-тематического содержания обучения интегрированного курса. Широкий методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения позволяет использовать интегрированный подход в качестве основы для профориентационного обучения. Профессиональное самоопределение человека, личности является одной из самых актуальных проблем современного общества. Образование XXI века должно не просто формировать умения и навыки, но в рамках образовательного процесса создавать для обучающихся уникальную среду, благодаря которой студенты осуществляют правильный выбор своего профессионального пути. Основоположником профориентационного обучения в России принято считать А.А. Колесникова. В своих работах он анализировал потенциал профориентационного обучения иностранному языку [11–14]. Для обучающихся профильных классов О.Г. Поляковым и А.С. Белоусовым был создан языковой курс на основе интегрированного подхода [2]. Также П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым был разработан элективный курс “Introduction to Law” для старшеклассников с целью дальнейшего поступления на направления подготовки юридического спектра [3]. Профориентационное обучение как раз и позволяет обучающемуся стать субъектом профессионально определения посредством выполнения профессионально-ориентированных заданий и последующего написания профориентационного эссе с целью выявления своих интересов и профессиональных предпочтений.

4. Распределение обучающихся в соответствии с уровнем иноязычной коммуникативной компетенции. Следует обратить внимание на то, что Федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования по различным направлениям подготовки¹ прописывают формируемые умения и навыки по конкретным дисциплинам, но стоит упомянуть о достаточно низком языковом насыщении образовательного процесса. ФГОС СПО «40.02.02 Правоохранительная деятельность» от обучающихся требует только умения переводить и читать литературу по профилю подготовки при помощи словаря; самим совершенствовать как письменную, так и устную речь; знать около 1200–1400 слов и владеть только основами грамматики, которые необходимы только для того, чтобы как раз и уметь читать, и переводить текст со словарем². Конечно, о полноценном формировании иноязычной коммуникативной компетенции не может идти и речи! Именно поэтому интегрированный подход, который обладает достаточно обширным методическим потенциалом, позволяет значительно разнообразить содержательный компонент обучения иностранному языку и дать новые возможности студентам СПО для формирования иноязычной коммуникативной компетенции на всех ее уровнях.

В последнее время в образовательных организациях стало часто внедряться раздельное обучение иностранному языку студентов согласно их уровню владения ино-

странным языком. Данный опыт есть у Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, где студенты первого курса высшей школы перед началом учебного процесса выполняют тестирование на определение уровня владения иностранным языком. В зависимости от результатов пройденного тестирования обучающихся делят на группы согласно уровням. Среди поступающих на программы среднего профессионального образования следует выделить определенный процент выпускников лицеев и гимназий, которые по знаниям превосходят своих сверстников из обычных районных школ. Обращая внимание на тот факт, что количество обучающихся по программам среднего профессионального образования с каждым годом становится больше, все-таки существует необходимость распределения студентов среднего профессионального образования на группы по уровню владения иностранным языком согласно шкале ACTFL³.

5. Модульная презентация учебного материала в соответствии с гуманитарными направлениями подготовки обучения в вузе. Тематическое содержание иноязычного элективного курса должно отображать не общеразвивающие темы «Еда, магазины, покупки», «Друзья и семейные отношения» или профессионально-ориентированный материал в рамках одной специальности (например, с 2 по 4 курс обучающиеся СПО направления подготовки 40.02.02 Правоохранительная деятельность изучают такие темы, как «Закон и порядок», «Трудовое право», «Семейное право» и т. д.), а знакомить с целым спектром гуманитарных наук. В связи с чем задания элективного курса должны отображать специфику программ бакалавриата/специалитета. Несмотря на кажущуюся одинаковость образовательных программ СПО – высшее образование в рамках одной сферы деятельности (к примеру: 40.02.02 Правоохранительная деятельность (уровень среднего профессионального образования) –

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12.05.2014 № 509). Доступ из СПС Гарант; Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.04 Специальное дошкольное образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 № 1354). Доступ из СПС Гарант.

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12.05.2014 № 509). Доступ из СПС Гарант.

³ ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES. 2012. URL: <https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFL-ProficiencyGuidelines2012.pdf> (accessed: 15.09.2022).

40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень высшего образования), именно получение высшего образования позволяет освоить профессию на более углубленном уровне и открывает возможности для продолжения научной деятельности. Таким образом, тематическое содержание языкового курса для обучающихся по программам среднего профессионального образования должно охватывать самые популярные направления обучения по программам высшего образования: юриспруденцию, журналистику, психологию и дефектологию, педагогику, перевод и переводоведение; международные отношения. Предметно-тематическое содержание курса в данном случае состоит из нескольких модулей, где каждый модуль соответствует конкретной гуманитарной области знаний. К примеру, первый модуль курса посвящен юриспруденции, во втором модуле обучающиеся знакомятся с психологией и т. д.

6. Осведомленность преподавателя ино-странного языка в предметном содержании тематических модулей. Актуальным является вопрос о том, какой должен быть преподаватель СПО, который на занятиях применяет интегрированный подход, ведь в данном случае перед педагогом появляются новые трудности. Компетентность преподавателя достаточно подробно описана в работе П.В. Сысоева [15]. Однако если требуемый уровень иностранного языка на деле не требует от самого преподавателя владения иностранным языком на уровне Advanced High или Advanced Mid согласно уровням владения иностранным языком на шкале ACTFL⁴, то осведомленность учителя СПО в предметном содержании тематических модулей будет ключевой компетенцией для преподавателя иностранного языка. Тематическое содержание интегрированного курса

предусматривает изучение различных гуманитарных областей знаний. Это делает обязанным преподавателя иностранного языка быть осведомленным в преподаваемых тематических областях. Таким образом, учитель СПО должен разбираться и в психологии, и в педагогике, и в юриспруденции, и в других гуманитарных науках. Конечно же, обычный преподаватель иностранного языка в СПО не может быть компетентным в содержании самых разных гуманитарных областей знаний. Выходом из данной ситуации может быть тандем-метод [16]. В данном случае на начальном этапе создания элективного курса во время составления предметно-тематического планирования и моделирования профессионально-ориентированных ситуаций можно привлекать специалистов из других сфер для консультирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог вышесказанному, можно уверенно сказать, что интегрированный подход может быть отличной основой для профориентационного обучения иностранному языку. При реализации предметно-языковых интегрированных занятий в системе среднего профессионального образования следует учитывать следующие особенности профориентационного обучения иностранному языку: использование комплекса иноязычных заданий, отражающих особенности гуманитарных направлений подготовки обучения в вузе; профориентационная направленность предметно-тематического содержания обучения интегрированного курса; распределение обучающихся в соответствии с уровнем иноязычной коммуникативной компетенции; модульная презентация учебного материала в соответствии с гуманитарными направлениями подготовки обучения в вузе; осведомленность преподавателя иностранного языка в предметном содержании тематических модулей.

⁴ ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES. 2012. URL: <https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFL-ProficiencyGuidelines2012.pdf> (accessed: 15.09.2022).

Список источников

1. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
2. Поляков О.Г., Белоусов А.С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 64-71. <https://elibrary.ru/rpbmti>
3. 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>
4. Bredenbröcker W. Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch den bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2000. 186 S. URL: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=578114#verfuegbarkeit>
5. Wode H. Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein: Zwei Bände. Kiel: I-und-f-Verlag, 1994. 436 S.
6. Zydatiß W. Deutsch-Englische Züge in Berlin (Dezibel): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. 499 S. <https://doi.org/10.25656/01:19449>
7. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupcfh>
8. Томакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>, <https://elibrary.ru/maqpxk>
9. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford: Oxford University Press, 2002. 204 p. URL: <http://connections-qj.org/article/content-and-language-integrated-learning-european-dimension-actions-trends-and-foresight>
10. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39. <https://elibrary.ru/cfuofx>
11. Колесников А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 17-23. <https://elibrary.ru/rajjoz>
12. Колесников А.А. Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии. Рязань: Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2018. 400 с. <https://elibrary.ru/xwdgpi>
13. 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>
14. Колесников А.А. Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 40-48. <https://elibrary.ru/jhmrgv>
15. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>, <https://elibrary.ru/ujvtqz>
16. Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А. Тандем-метод в обучении как основа взаимной профподготовки в рамках образования длиною в жизнь // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики: материалы межвуз. науч.-метод. семинара // науч. ред. К.Б.-М. Митупов. Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т, 2014. Вып. 7. С. 13-20. <https://elibrary.ru/ukuflex>

References

1. Marsh D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. Paris: International Association for Cross-Cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
2. Polyakov O.G., Belousov A.S. (2021). Elektivnyi kurs na inostrannom yazyke i professional'naya orientatsiya uchashchikhsya starshikh klassov (na primere gumanitarnogo profilya) [Elective course in a foreign language and professional orientation of high school students (on the example of a humanitarian profile)]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 64-71. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rpbtmi>
3. Sysoev P.V., Zavyalov V.V. (2018). The elective language course "Introduction to Law" in the system of professionally-oriented foreign language teaching in senior high school. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 10-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xukypj>
4. Bredenbröcker W. (2000). *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch den bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 186 S. (In Ger.) Verfügbar: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=578114#verfuegbarkeit>
5. Wode H. (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein: Zwei Bände*. Kiel, I-und-f-Verlag, 436 S. (In Ger.)
6. Zydatiß W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (Dezibel): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 499 S. (In Ger.) <https://doi.org/10.25656/01:19449>
7. Baidikova T.V. (2020). Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of "agricultural engineering" programme based on content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupcfh>
8. Tokmakova Yu.V. (2019). Predmetnoe sodержanie obucheniya angliiskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaistvennoi produktsii» // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>, <https://elibrary.ru/maqpxk>
9. Marsh D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford: Oxford University Press, 204 p. Available at: <http://connections-qj.org/article/content-and-language-integrated-learning-european-dimension-actions-trends-and-foresight>
10. Sysoev P.V., Zavyalov V.V. (2021). Metodicheskie printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodological principles of subject-language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 30-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cfuofx>
11. Kolesnikov A.A. (2013). Kontseptsiya proforientatsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya [The concept of career-oriented teaching of a foreign language in the system of continuing philological education]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 17-23. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rajjoz>
12. Kolesnikov A.A. (2018). Proforientatsionnoe obuchenie inostrannym yazykam v shkole i vuze: ot teorii k tekhnologii [Vocation-Focused Foreign Languages Teaching in High School and University: From Theory to Technology]. Ryazan, Ryazan State University S.A. Esenin Publ., 400 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwdgpj>
13. 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>
14. Kolesnikov A.A. (2021). Proforientatsionnoe obuchenie kak osoboe napravlenie v integrirovannom yazykovom obrazovanii [Career guidance training as a special direction in integrated language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 40-48. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jhmrgv>

15. Sysoev P.V. (2021). Teacher training for content and language integrated learning at the university. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 5, pp. 21-31. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>, <https://elibrary.ru/ujvtqz>
16. Kudryavtseva E.L., Timofeeva A.A. (2014). Tandem-method in training as the basis of mutual professional preparation within life long education. In: Mitupov K.B.-M. (Sci. ed.). *Materialy mezhvuzovskogo nauchno-metodicheskogo seminar «Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aspekty didaktiki»* [Materials of the interuniversity scientific and methodic seminar "Intercultural communication: aspects of didactics"]. Ulan-Ude, Buryat State University, issue 7, pp. 13-20. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ukufly>

Информация об авторе

Белоусов Артур Сергеевич, преподаватель кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-6371-7688>, arthurbelousov96@yandex.ru

Поступила в редакцию 28.10.2022
Поступила после рецензирования 27.01.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the author

Arthur S. Belousov, Lecturer of Specialized Pre-University Training Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-6371-7688>, arthurbelousov96@yandex.ru

Received 28.10.2022
Approved 27.01.2023
Revised 03.02.2023

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Научная статья
УДК 376.42

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-143-153>



Адаптивная физическая культура в психогимнастике для лиц с нарушением интеллекта

Тамара Павловна БЕГИДОВА *, Наталья Викторовна АГЕЕВА ,
Ирина Валерьевна ПЕТРОВА

ФГБОУ ВО «Воронежская государственная академия спорта»
394036, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. К. Маркса, 59

*Адрес для переписки: begidova@yandex.ru

Аннотация. Представлены результаты педагогического эксперимента по применению методики занятий психогимнастикой с элементами физических упражнений лицами с нарушением интеллекта. Показаны произошедшие изменения их состояния. Объект исследования – процесс адаптивного физического воспитания лиц с интеллектуальными нарушениями. Предмет исследования – методика использования средств адаптивной физической культуры в занятиях психогимнастикой лиц с нарушениями интеллекта. Доказано, что применение физических упражнений в занятиях по психогимнастике повышает уровень физической подготовленности и психофизиологического состояния лиц с интеллектуальными нарушениями. Обоснована временная и экономическая эффективность применяемой методики. Разработанная методика показала эффективность учебно-воспитательного процесса лиц с нарушениями интеллекта в реализации физической подготовленности и психологического состояния. Методика может использоваться специалистами по адаптивной физической культуре и реабилитации в образовательных учреждениях и в учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: психогимнастика, лица с нарушением интеллекта, средства адаптивной физической культуры, физические упражнения

Для цитирования: Бегидова Т.П., Агеева Н.В., Петрова И.В. Адаптивная физическая культура в психогимнастике для лиц с нарушением интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 143-153.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-143-153>

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-143-153>

Adaptive physical culture in psychogymnastics for persons with intellectual disabilities

Tamara P. BEGIDOVA *, Natalia V. AGEIEVA , Irina V. PETROVA 

Voronezh State Academy of Sports

59 K. Marksa St., Voronezh, 394036, Russian Federation

*Corresponding author: begidova@yandex.ru

Abstract. The results of a pedagogical experiment on the application of the methods of psychogymnastics with elements of physical exercises by persons with intellectual disabilities are presented. The changes in their condition that have occurred are shown. The object of the study is the process of adaptive physical education of persons with intellectual disabilities. The subject of the study is the method of using adaptive physical culture in the psychogymnastics classes of persons with intellectual disabilities. It is proved that the use of physical exercises in psychogymnastics classes increases the level of physical fitness and psycho-physiological state of persons with intellectual disabilities. The temporal and economic efficiency of the applied methods is substantiated. The developed methods has shown the effectiveness of the educational process of persons with intellectual disabilities in the implementation of physical fitness and psychological state. Methods can be used by specialists in adaptive physical culture and rehabilitation in educational institutions and in institutions of additional education.

Keywords: psychogymnastics, persons with intellectual disabilities, means of adaptive physical culture, physical exercises

For citation: Begidova, T.P., Ageeva, N.V., & Petrova, I.V. (2023). Adaptive physical culture in psychogymnastics for persons with intellectual disabilities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 143-153. (In Russ. abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-143-153>

ВВЕДЕНИЕ

Одной из основных задач современного общества по отношению к инвалидам является их максимальная адаптация к самостоятельной жизни, трудовой деятельности, помощь в овладении профессией [1; 2]. Активизация работы с инвалидами средствами адаптивной физической культуры и спорта имеет большое социальное значение. Доля лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, систематически занимающихся физической культурой и спортом,

достигла в 2019 г. 19,4 % от общей численности этой категории населения¹. Одним из приоритетных направлений развития сферы физической культуры и спорта является разработка и реализация мер по повышению активности участия лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в мероприятиях ВФСК «ГТО» [3].

¹ Стратегия развития физической культуры и спорта до 2030 года. URL: <http://www.min-sport.gov.ru/activities/proekt-strategii-2030/> (дата обращения: 13.10.2022).

Противоречие заключается в возрастающем количестве лиц с той или иной степенью нарушения интеллекта и недостаточной разработанностью научно-методической базы для организации физкультурно-оздоровительной работы с данной категорией населения [4].

Проблема исследования базируется на необходимости максимальной социализации детей и подростков с нарушениями интеллекта, что может быть осуществлено с помощью повышения их двигательной активности и гармоничного развития физических качеств. Однако на настоящий момент недостаточно разработаны организационные и методические подходы для привлечения лиц данной нозологии к активным занятиям физической культурой и спортом [1; 5; 6].

Нарушение интеллекта является причиной низкого уровня способности людей к обучению и дальнейшей социализации [6–9].

Цель исследования: разработать методику проведения занятий по психогимнастике с применением физических упражнений и оценить ее эффективность по улучшению физических качеств и психофизиологического состояния у лиц с нарушением интеллекта.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы и документальных материалов в области психогимнастики и занятий адаптивной физической культурой лиц с интеллектуальными нарушениями; педагогические наблюдения; тестирование уровня физической подготовленности и психоэмоционального состояния; педагогический эксперимент; методы математической статистики; оценка экономической эффективности педагогической деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось с участием молодых людей с нарушениями интеллекта, посещающих занятия по социализации и адаптации в Благотворительном фонде помощи сиротам, малоимущим и инвалидам «Милосердие» в г. Воронеж с сентября 2021 г. по май 2022 г. в 3 этапа.

На 1 этапе (сентябрь–октябрь 2020 г.) осуществлялись анализ научно-методических источников и разработка методики исследования, формулировались гипотеза, цель и задачи исследования, были определены база, контингент занимающихся и тесты для оценки физических качеств и психоэмоционального состояния лиц с нарушением интеллекта. Была разработана методика проведения занятий по психогимнастике с включением физических упражнений.

На 2 этапе (ноябрь–июнь 2022 г.) изучался состав исследуемой группы: проводилось педагогическое наблюдение на занятиях по психогимнастике; определялась их структура, используемые средства, особенности поведения лиц с нарушением интеллекта в ходе занятий. Была применена методика проведения занятий по психогимнастике с элементами физических упражнений с лицами с нарушением интеллекта с динамическим наблюдением исследуемой группы.

На 3 этапе (июль–октябрь 2022 г.) был осуществлен анализ результатов исследования, оценка эффективности применения методики для молодых людей с интеллектуальными нарушениями и выработка практических рекомендаций.

Для оценки физических качеств были выбраны упражнения: на силу – приседания, на ловкость – ловля мяча, на гибкость – наклон туловища вперед из положения стоя, на координацию движений – ходьба по узкой дорожке [4; 10].

Упражнение на силу оценивалось по количеству выполнений. Упражнения на ловкость, гибкость и координацию оценивались по трехбалльной шкале в соответствии с критериями, приведенными в табл. 1.

Оценка психоэмоциональных показателей проводилась на основе следующих качеств: настроение, концентрация внимания, речевая коммуникация. Они оценивались по 5-балльной шкале в соответствии с критериями (табл. 2).

Для характеристики речевой коммуникации применялись уточнения:

1 балл: неактивен и неразговорчив, молчит, не вступает в речевое общение;

2 балла: малоактивен и малоразговорчив;

3 балла: слушает и понимает собеседника, но сам неохотно вступает в диалог, затрудняется вести его, участвует в диалоге пассивно (отвечая на вопросы), не всегда ясно и последовательно выражает свои мысли;

4 балла: слушает и понимает речь, участвуя в общении чаще по инициативе других;

5 баллов: активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт.

Участники исследования – молодые люди (17–37 лет) с нарушением интеллекта:

5 девушек и 2 юноши, их характеристика представлена в табл. 3.

Занятия по психогимнастике проводились 2 раза в неделю по 20 минут, между развивающими занятиями.

У большинства испытуемых (5 человек) легкая степень умственной отсталости (F70), у одного – задержка психического развития и еще у одного – тяжелая степень умственной отсталости с сочетанными патологиями. Кроме нарушений интеллекта большинство имело симптоматику в виде ДЦП, недоразвития речи, нарушения зрения, расстройства аутистического спектра.

Критерии оценки физических качеств
 Criteria for rating physical qualities

Таблица 1

Table 1

Оценка	Характеристика
0	Не выполняет
1	Выполняет с помощью преподавателя (инструктора)
2	Выполняет самостоятельно

Критерии оценки психофизиологических качеств
 Criteria for rating psychophysiological qualities

Таблица 2

Table 2

Оценка	Настроение	Концентрация внимания	Уровень речевой коммуникации
1	Раздраженное	Отсутствует	Значительно низкий
2	Грустное	Слабая	Умеренный
3	Равнодушное	Умеренная	Ниже среднего
4	Приподнятое	Повышенная	Средний
5	Веселое	Полная	Высокий

Характеристика исследуемой группы
 Characteristics of the study group

Таблица 3

Table 3

№ обучаемого	Имя	Пол	Возраст	Диагноз
1	К. Е.	ж	19	Умственная отсталость тяжелой степени, ДЦП, нарушение зрения
2	Ч. Н.	ж	27	ЗПР, ДЦП, спастический тетрапарез, нарушение зрения
3	А. И.	м	22	F70 (легкая степень умственной отсталости), нарушение зрения
4	Х. В.	м	22	F70
5	С. Д.	ж	17	F70
6	Т. Е.	ж	37	F70, нарушение зрения
7	Ч. А.	ж	22	F70, расстройство аутистического спектра

Таблица 4

Результаты анализа динамики физических качеств

Table 4

Results of the analysis of the physical qualities dynamics

№ обучаемого	Сила (количество приседаний)		Ловкость (способность поймать мяч)		Гибкость (наклон туловища вперед из положения стоя)		Координация (ходьба по узкой дорожке)	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1	0	1	1	1	1	1	0	1
2*	0	0	0	2	0	0	0	0
3	10	15	2	2	2	2	1	2
4	2	5	2	2	1	2	1	2
5	13	17	2	2	2	2	2	2
6	5	7	2	2	1	2	1	2
7	2	4	1	2	1	1	1	1
Сумма Σ	32	49	10	13	8	10	6	10
Среднее Σ/N	4,57	7	1,42	1,86	1,14	1,42	0,85	1,42

Примечание: * – инвалид-колясочник.

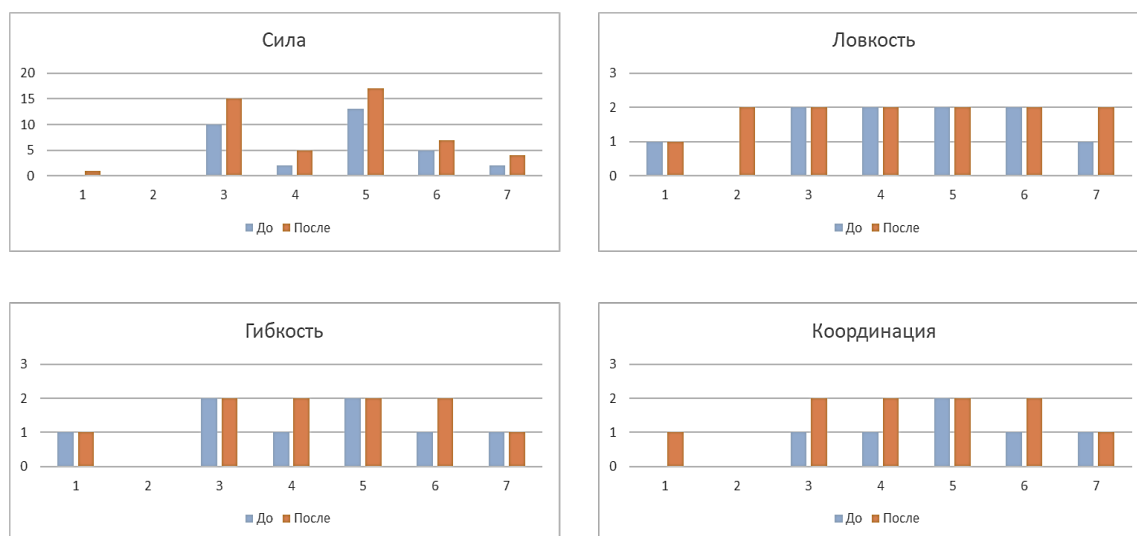


Рис. 1. Анализ динамики физических качеств (для каждого члена группы)

Fig. 1. Analysis of the physical qualities dynamics (for each member of the group)

Испытуемые не имели противопоказаний к занятиям адаптивной физической культурой, что подтверждалось заключением лечащего врача.

Анализ динамики физических качеств выявил результаты, представленные в табл. 4, на рис. 1, 2).

Практически у всех испытуемых улучшились показатели силы (в среднем на 65 %).

Примерно у половины занимающихся улучшилась координация движения (в среднем на 15–20 %). Некоторые из них приобрели новые навыки.

В результате проведения педагогического эксперимента выявлена динамика психофизиологических показателей (табл. 5, рис. 3, 4).

Полученные результаты позволили заключить, что у всех занимающихся улучши-

лись психофизиологические показатели: настроение – в среднем на 16 %, концентрация внимания – на 40 %, уровень речевой коммуникации – на 15 %.

Оценка временных и финансовых затрат проводилась путем их сравнения на содержание в штате организации специалистов-психологов и специалистов по адаптивной физической культуре.

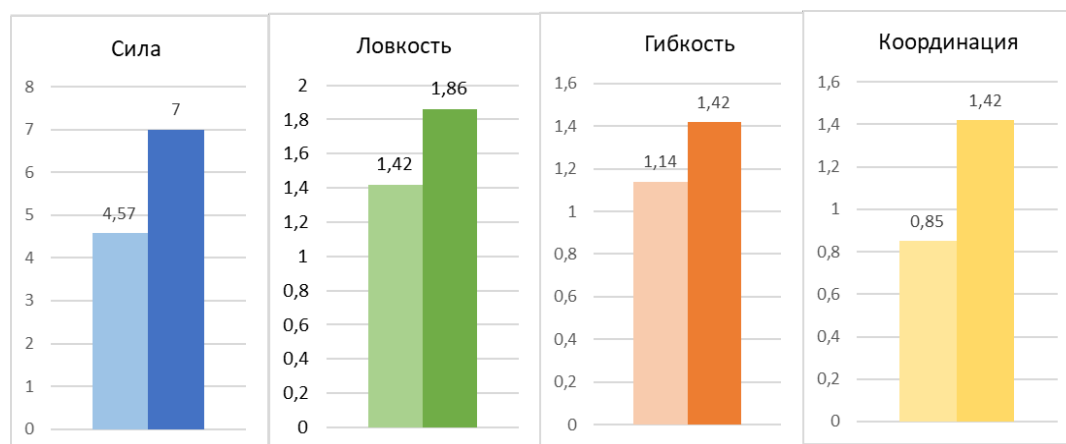


Рис. 2. Анализ динамики физических качеств (средний рост показателей группы)
Fig. 2. Analysis of the physical qualities dynamics (average growth of group indicators)

Результаты анализа динамики психофизиологических показателей

Таблица 5

The results of the analysis of the psychophysiological indicators dynamics

Table 5

№ обучаемого	Настроение		Концентрация внимания		Уровень речевой коммуникации	
	до	после	до	после	до	после
1	2	4	1	3	3	3
2	3	5	1	4	1	4
3	5	5	3	3	5	5
4	4	4	2	4	3	4
5	5	5	3	4	5	5
6	5	5	3	4	5	5
7	3	4	2	3	2	4
Сумма Σ	27	32	15	25	24	30
Среднее Σ/N	3,85	4,57	2,14	3,57	3,42	4,28

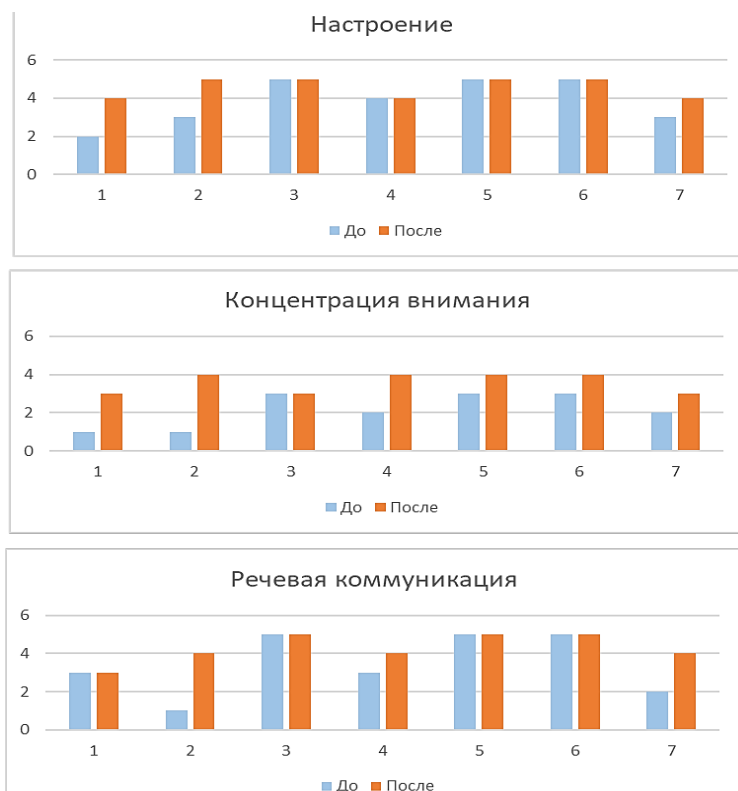


Рис. 3. Анализ динамики психофизиологических показателей членов группы
Fig. 3. Analysis of the psychophysiological indicators of group members dynamics

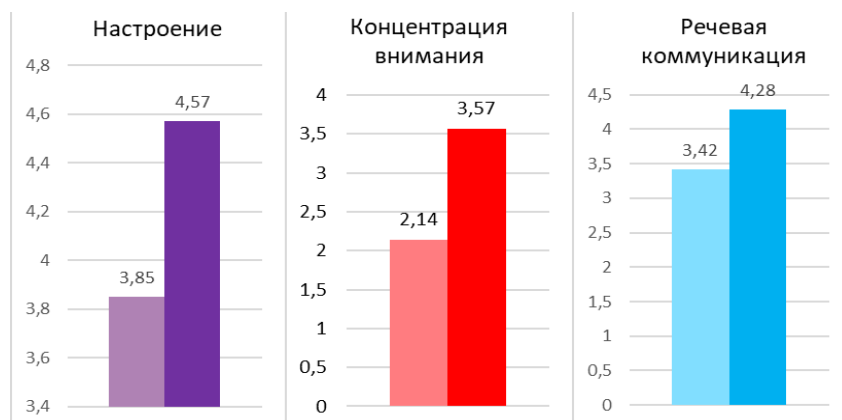


Рис. 4. Анализ динамики психофизиологических показателей (средние показатели)
Fig. 4. Analysis of the psychophysiological indicators dynamics (average indicators)

По данным сайта «ГородРабот.ру»², средние значения зарплат указанных специ-

альностей по России по состоянию на декабрь 2022 г. были равны:

- педагог-психолог – $Z_{\pi} = 21189$ руб.,
- инструктор по АФК – $Z_{\phi} = 28334$ руб.

² ГородРабот.ру. Система поиска вакансий: сайт.
URL: <http://www.gorodrabot.ru/> (дата обращения: 13.10.2022).

С учетом среднемесячного числа рабочих дней при пятидневной рабочей неделе $N_n = 248/12 = 20,67$ и 6-часового рабочего дня почасовая зарплата составит:

– педагог-психолог – $Z_{п(ч)} = Z_{п} / 6 \cdot N_n = 170,85$ руб./ч,

– инструктор по АФК – $Z_{ф(ч)} = Z_{ф} / 6 \cdot N_n = 228,46$ руб./ч.

С учетом округления этих значений до десятков:

$$Z_{п(ч)} = 170 \text{ руб./ч и } Z_{ф(ч)} = 230 \text{ руб./ч}$$

Оплату труда специалиста при проведении занятий по совмещенной дисциплине «психогимнастика с элементами АФК» установим с расчетом выплаты премии специалисту-психологу в размере 20 % от почасовой зарплаты:

$$Z_{совм(ч)} = Z_{п(ч)} + Z_{п(ч)} \times 20 \% = 34 \text{ руб./ч}$$

Примем в качестве продолжительности отдельно проводимого занятия по психогимнастике и АФК время одного академического часа:

$$t_{п} = t_{ф} = 45 \text{ мин} = 0,75 \text{ ч,}$$

за время совместного занятия по психогимнастике с элементами АФК

$$t_{совм} = 60 \text{ мин} = 1 \text{ ч.}$$

установим, что занятия проводятся со средней интенсивностью в 1–2 занятия в день, то есть 2 занятия по психогимнастике + 2 занятия по АФК при раздельной системе или 2 совмещенных занятия «психогимнастика с элементами АФК».

Тогда общее время на проведение занятий в год составит:

а) для раздельной системы занятий:

$$T_{разд} = T_{п} + T_{ф} = 741 \text{ ч,}$$

б) для совместной системы занятий:

$$T_{совм} = t_{совм} \cdot I \cdot N_{г} = 494 \text{ ч,}$$

где $T_{п} = t_{п} \cdot I \cdot N_{г} = 370,5 \text{ ч,}$ $T_{ф} = t_{ф} \cdot I \cdot N_{г} = 370,5 \text{ ч,}$ $N_{г} = 247$ среднее время рабочих дней в год.

Общие годовые затраты на оплату труда специалистов при этом составят:

а) для раздельной системы занятий:

$$C_{разд} = T_{п} \cdot Z_{п(ч)} + T_{ф} \cdot Z_{ф(ч)} = 174135 \text{ руб.,}$$

б) для совместной системы занятий:

$$C_{совм} = T_{совм} \cdot Z_{совм(ч)} = 100776 \text{ руб.}$$

Можно рассчитать эффективность применения совмещенных занятий «психогимнастика с элементами АФК»:

– экономия времени:

$$E_t = T_{разд} - T_{совм} = 247 \text{ ч/год,}$$

– экономия финансовых затрат:

$$E_c = C_{разд} - C_{совм} = 73359 \text{ руб./год,}$$

что соответствует $(E_t \cdot 100\%) / T_{разд} \approx 33 \%$ экономии времени и $(E_c \cdot 100\%) / C_{разд} \approx 42 \%$ снижения затрат.

Результаты проведенного анализа представлены в виде диаграммы (рис. 5).

Оценка эффективности показала, что внедрение методики применения совмещенных занятий «психогимнастика с элементами АФК» способно обеспечить снижение в 1,5 раза временных затрат на проведение занятий. Это дает преимущество как педагогам, позволяя снизить нагрузку, так и родителям/опекунам лиц с нарушением интеллекта, позволяя высвободить время для проведения других видов занятий, организации отдыха и досуга подопечных и членов их семей.

Экономический эффект от внедрения методики заключается в снижении в 1,7 раза финансовых затрат на оплату труда специалистов-воспитателей, позволяя держать в штате

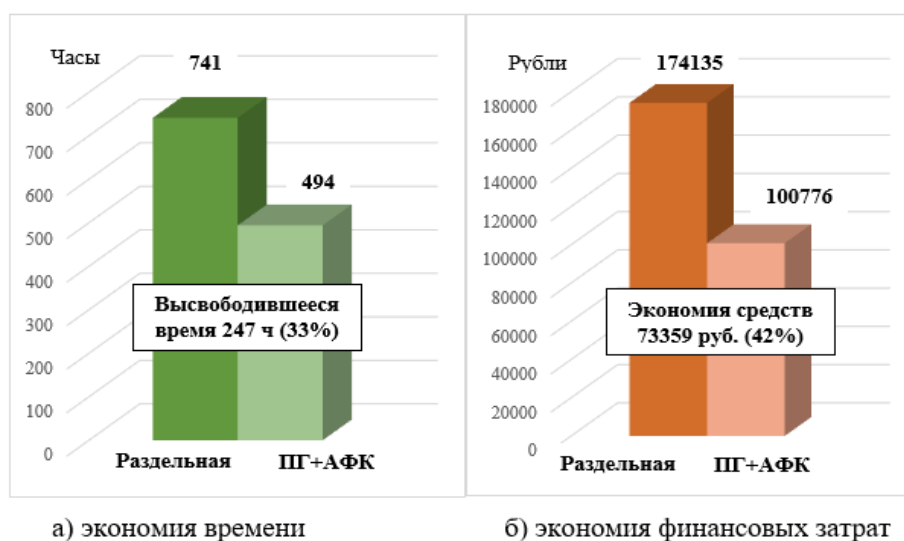


Рис. 5. Результаты оценки эффективности методики
Fig. 5. Results of evaluation of the effectiveness of the methods

меньшее число сотрудников, а высвободившиеся средства направить на повышение стимулирования их труда, обновление учебно-материальной базы (закупку учебных пособий и инвентаря) и др.

ВЫВОДЫ

Анализ научных источников показал, что психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств. Если в упражнениях психогимнастики сделать акцент на технике их выполнения в игровой форме, можно повысить уровень физической подготовленности.

Следовательно, включение упражнений АФК в занятия по психогимнастике для лиц с интеллектуальными нарушениями обеспечит одновременное выполнение задач коррекции физического развития и психотерапии. Практическим результатом такого включения может стать повышение эффективности учебно-воспитательного процесса лиц с нарушениями интеллекта в части одно-

временной реализации целей физического развития и психотерапии.

Разработана методика проведения занятий по психогимнастике с элементами физических упражнений с лицами с нарушением интеллекта. Целью методики являлось улучшение их уровня развития физических качеств и психоэмоционального состояния. Методика предназначена для развития физических качеств (сила, гибкость, ловкость) с учетом ограничений, свойственных лицам с интеллектуальными нарушениями; снятия психоэмоционального напряжения после занятий по социальной адаптации; переключения на следующие занятия; улучшения настроения и концентрации внимания, а также привития любви к физической культуре и развития мотивации к здоровому образу жизни.

Педагогический эксперимент обнаружил практически у всех занимающихся улучшение показателей силы (в среднем на 65 %). Примерно у половины улучшилась координация движения (в среднем на 15–20 %). Отдельные из них приобрели новые навыки. У всех обучаемых улучшились психофизиологические показатели: настроение в среднем на 16 %, концентрация внимания – на 40 %, уровень речевой коммуникации – на 15 %.

Расчет временной и экономической эффективности представил, что внедрение методики применения совмещенных занятий «психогимнастика с элементами АФК» способно обеспечить снижение в 1,5 раза временных затрат на проведение занятий. Это дает преимущество педагогам, позволяя снизить нагрузку, а также родителям/опекунам лиц с нарушением интеллекта, позволяя высвободить время для проведения других видов занятий, организации отдыха и досуга обучаемых и членов их семей.

Экономический эффект от внедрения методики заключается в снижении в 1,7 раза финансовых затрат на оплату труда специалистов-воспитателей, позволяя держать в штате меньшее число сотрудников, а высвободившиеся средства направить на повыше-

ние стимулирования их труда, обновление учебно-материальной базы (закупку учебных пособий и инвентаря) и др.

Предложенная методика может быть использована специалистами по адаптивной физической культуре и реабилитации в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, а также в специализированных учреждениях для повышения уровня физической подготовленности и снятия психоэмоционального напряжения лиц с интеллектуальными нарушениями после занятий различной направленности; переключения на следующие занятия; улучшения настроения и концентрации внимания; привития любви к физической культуре и развития мотивации к ведению здорового образа жизни.

Список источников

1. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 176 с. <https://elibrary.ru/dwrcgv>
2. Марина И.Е., Трошкина Д.В. Формирование установок на здоровый образ жизни у субъектов образовательного процесса // Дискуссия. 2016. № 11 (74). С. 117-122. <https://elibrary.ru/xwobat>
3. Евсеев С.П., Евсеева О.Э., Аксенов А.В., Вишнякова Ю.Ю., Шелехов А.А. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: концепция, состояние, перспективы развития // Человек. Спорт. Медицина. 2020. Т. 20. № S1. С. 27-35. <https://doi.org/10.14529/hsm20s104>, <https://elibrary.ru/kdlqub>
4. Стрелкова Я.А. Методика физкультурно-оздоровительных занятий с инвалидами различных нозологических групп: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2009. 22 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003462016/
5. Дмитриев А.А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей. М.: Сов. спорт, 1991. 32 с. <https://elibrary.ru/tzplom>
6. Евсеева О.Э. Организационно-педагогическое обеспечение развития системы подготовки спортивного резерва в паралимпийских видах спорта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2018. 53 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_012070423/
7. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. М.: Изд-во «Спорт», 2016. 614 с. <https://elibrary.ru/wgrudv>
8. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 208 с. <https://elibrary.ru/qtckgb>
9. Сажина Н.С. Роль психогимнастики в социальной терапии детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Омского регионального института. 2019. № 2. С. 181-184. <https://elibrary.ru/fmawok>
10. Потапчук А.А., Матвеев С.В., Дидур М.Д. Лечебная физическая культура в детском возрасте. СПб.: Речь, 2007. 463 с. <https://elibrary.ru/qlojsv>

References

1. Dmitriyev A.A. (2002). *Fizicheskaya kul'tura v spetsial'nom obrazovanii* [Physical Education in Special Education]. Moscow, Akademiya Publ., 176 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dwrcgv>

2. Marina I.E., Troshkina D.V. (2016). Healthy living sets' formation for subjects of educational process. *Discussion = Discussion*, no. 11 (74), pp. 117-122. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwobat>
3. Evseyev S.P., Evseyeva O.E., Aksenov A.V., Vishnyakova Yu.Yu., Shelekhov A.A. (2020). All-Russian physical education and sports program "Ready for labor and defense" (GTO) for disabled people and persons with health limitations: concept, state, prospects for development. *Chelovek. Sport. Meditsina = Human. Sport. Medicine*, vol. 20, no. S1, pp. 27-35. (In Russ.) <https://doi.org/10.14529/hsm20s104>, <https://elibrary.ru/kdlqub>
4. Strelkova Y.A. (2009). *Metodika fizkul'turno-ozdorovitel'nykh zanyatiy s invalidami razlichnykh nozologicheskikh grupp: dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Physical Culture and Health Classes with Disabled People of Various Nosological Groups. Cand. Sci. (Education) diss.]. Belgorod, 143 p. (In Russ.) Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003462016/
5. Dmitriyev A.A. (1991). *Organizatsiya dvigatel'noy aktivnosti umstvenno otstalykh detey* [Organization of Physical Activity of Mentally Retarded Children]. Moscow, 32 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tzplom>
6. Evseyeva O.E. (2018). *Organizatsionno-pedagogicheskoye obespecheniye razvitiya sistemy podgotovki sportivnogo rezerva v paralimpiyskikh vidakh sporta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Organizational and Pedagogical Support for the Development of the Sports Reserve Training System in Paralympic Sports. Dr. Sci. (Education) diss. abstr.]. St. Petersburg, 53 p. (In Russ.) Available at: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_012070423/
7. Evseyev S.P. (2016). *Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury* [Theory and Organization of Adaptive Physical Culture]. Moscow, Sport Publ., 614 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wgrudv>
8. Maller A.R., Tsikoto G.V. (2003). *Vospitaniye i obucheniye detey s tyazhelyoy intellektual'noy nedostatochnost'yu* [Education and Training of Children with Severe Intellectual Disability]. Moscow, Akademiya Publ., 208 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qtckgb>
9. Sazhina N.S. (2019). Rol' psikhogimnastiki v sotsial'noy terapii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The role of psychogymnastics in the social therapy of children with health limitations]. *Vestnik Omskogo regional'nogo instituta* [Bulletin of the Omsk Regional Institute], no. 2, pp. 181-184. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fmawok>
10. Potapchuk A.A., Matveyev S.V., Didur M.D. (2007). *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura v detskom vozraste* [Therapeutic Physical Education in Childhood]. St. Petersburg, 463 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qljovs>

Информация об авторах

Бегидова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-4616-5380>, begidova@yandex.ru

Агеева Наталья Викторовна, научный сотрудник кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-8001-5995>, anvvrn@gmail.com

Петрова Ирина Валерьевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0001-6957-7615>, esaulovi@ya-ndex.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.2022
Одобрена после рецензирования 12.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the authors

Tamara P. Begidova, Cand. Sci. (Education), Professor, Head of Theory and Methods of Adaptive Physical Culture Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-4616-5380>, begidova@yandex.ru

Natalia V. Ageeva, Research Scholar of Theory and Methods of Adaptive Physical Culture Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-8001-5995>, anvvrn@gmail.com

Irina V. Petrova, Cand. Sci. (Medicine), Associate Professor of Theory and Methods of Adaptive Physical Culture Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0001-6957-7615>, esaulovi@yandex.ru

Received 10.11.2022
Approved 12.01.2023
Revised 20.01.2023

Научная статья
УДК 796.3+376.2

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-154-165>



Развитие способности к дифференцированию мышечных усилий при действиях с мячом в футболе у детей с легкой степенью умственной отсталости

Михаил Александрович ПРАВДОВ¹ , Дмитрий Михайлович ПРАВДОВ² ,
Юрий Борисович НИКИФОРОВ³

¹ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»
153025, Российская Федерация, г. Иваново, ул. Ермака, 39

²ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4

³ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
352901, Российская Федерация, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, 159

*Адрес для переписки: pravdov@yandex.ru

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью развития способности к дифференцированию мышечных усилий у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости, занимающихся футболом. Целью исследования явилось обоснование методики применения тренировочных устройств, обеспечивающих условия для развития способности к дифференцированию мышечных усилий у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости, занимающихся футболом. Методы исследования: аналитический обзор научных источников, анкетирование, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент. На занятиях с детьми использовались специальные тренировочные устройства, моделирующие выполнение технических действий с мячом в условиях противодействия внешним силам. Результаты исследования: после педагогического эксперимента у детей экспериментальной группы величина ошибки в точности выполнения движений ногой до указанной отметки на «футбольном кинематометре» достоверно меньше, чем в контрольной группе. Установлено, что при выполнении равновесия в «Пробе Ромберга» и при жонглировании мяча у детей экспериментальной группы результаты достоверно больше, чем в контрольной группе ($p < 0,05$). Заключение: применение специальных тренировочных устройств в технической подготовке детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости способствовало эффективному развитию способности к дифференцированию мышечных усилий и в целом координационных способностей.

Ключевые слова: дети с легкой степенью умственной отсталости, дифференцирование мышечных усилий, действия с мячом в футболе, тренировочные устройства

Для цитирования: Правдов М.А., Правдов Д.М., Никифоров Ю.Б. Развитие способности к дифференцированию мышечных усилий при действиях с мячом в футболе у детей с легкой степенью умственной отсталости // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 154–165. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-154-165>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-154-165>

Development of the ability to differentiate muscle efforts in actions with the ball in football in children with mild mental retardation

Mikhail A. PRAVDON¹ , Dmitriy M. PRAVDON² , Yuriy B. NIKIFOROV³ 

¹Ivanovo State University

39 Ermaka St., Ivanovo, 153025, Russian Federation

²Russian State Social University

4 Vilgelma Pika St., Moscow, 129226, Russian Federation

³Armavir State Pedagogical University

159 Rozy Lyuksemburg St., Armavir, 352901, Krasnodar Part, Russian Federation

*Corresponding author: pravdov@yandex.ru

Abstract. The urgency of the problem is due to the need to develop the ability to differentiate muscle efforts in children aged 11–12 with a mild degree of mental retardation involved in football. The aim of the study was to substantiate the methods of using training devices that provide conditions for the development of the ability to differentiate muscle efforts in children aged 11–12 years with a mild degree of mental retardation engaged in football. Research methods: analytical review of scientific sources, questionnaires, pedagogical testing, pedagogical experiment. Special training devices were used in classes with children, simulating the performance of technical actions with the ball in conditions of countering external forces. The results of the study: after a pedagogical experiment in children of the experimental group, the error in the accuracy of performing foot movements up to the specified mark on the "football cinematometer" is significantly less than in the control group. It was found that when performing equilibrium in the "Romberg Test" and when juggling the ball in children of the experimental group, the results were significantly greater than in the control group ($p < 0,05$). Conclusion: the use of special training devices in the technical training of children aged 11–12 years with a mild degree of mental retardation contributed to the effective development of the ability to differentiate muscle efforts and coordination abilities in general.

Keywords: children with a mild degree of mental retardation, differentiation of muscular efforts, actions with the ball in football, training devices

For citation: Pravdov, M.A., Pravdov, D.M., & Nikiforov, Y.B. (2023). Development of the ability to differentiate muscle efforts in actions with the ball in football in children with mild mental retardation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 154-165. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-154-165>

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблемам развития адаптивного спорта уделяется большое внимание. В разных образовательных организациях открываются секции по игровым видам спорта, в том числе по футболу для детей, обучающихся в коррекционных школах-интернатах. При этом методически система занятий с детьми с легкой степенью умст-

венной отсталости недостаточно оснащена. В частности, остаются актуальными вопросы, связанные с развитием у юных футболистов способностей к дифференцированию мышечных усилий в действиях с мячом.

По мнению В.И. Агеева [1], А.В. Володина и Е.А. Бобровского [2], И.В. Ведерниковой, Т.Ю. Карась [3], Л.И. Костюниной, Б. Дулуфана и Д.С. Николаева [4], эффективность технической подготовки в футболе во

многим обусловлена и зависит от развития координационных способностей.

Данные научных исследований Аль Рубайе Н.Х. Аббаса и М.А. Правдова [5] по проблеме оценки степени технической подготовленности в футболе, в том числе детей с легкой степенью умственной отсталости Л.И. Костюниной, Б. Дугуфана и Д.С. Николаева [4], М.А. Правдова, С.Ф. Шамуратова и Д.М. Правдова [6; 7], С.Ф. Шамуратова, М.А. Правдова и Д.М. Правдова [8] свидетельствуют о том, что одной из причин плохого выполнения действий с мячом является низкий уровень развития способностей к дифференцированию мышечных усилий.

Результаты исследований, проведенные Е.П. Коротцовой, М.А. Правдовым [9], Е.П. Коротцовой, А.С. Маховым и А.А. Антоновым [10] в аспекте организации и проведения занятий по технической подготовке детей с легкой степенью умственной отсталости в футболе, позволили выделить ряд факторов неблагоприятного положения дел в данном разделе тренировочной работы. К ним относятся плохая координация движений и низкий уровень развития способностей к дифференцированию мышечных усилий.

В исследованиях Д.М. Правдова, М.А. Правдова, А.В. Корнева и Ю.Б. Никифорова [11], Н.Н. Снесарь и В.В. Пономарева [12] раскрываются: особенности развития двигательных-координационных способностей у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью; указывается на нерациональное применение средств для развития способности к дифференцированию мышечных усилий; отмечается недостаточный объем времени на их развитие на занятиях и отсутствие специальных методик, адекватных особенностям развития детей с легкой степенью умственной отсталости.

В работах Аль Рубайе Н.Х. Аббаса и М.А. Правдова [5], Л.И. Костюниной, Б. Дугуфана и Д.С. Николаева [4], И.С. Примака и Ю.А. Кондратьевой [13], С.Ф. Шамуратова, М.А. Правдова и Д.М. Правдова [8] подчеркивается, что тренировочный процесс по футболу с детьми с легкой степенью ум-

ственной отсталости не оснащен в достаточной степени специальным оборудованием и инвентарем, тренировочными устройствами, которые бы обеспечивали условия для развития способности к дифференцированию мышечных усилий.

В связи с этим целью исследования являются разработка и экспериментальное обоснование эффективности комплекса упражнений для развития способности к дифференцированию мышечных усилий в футболе у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости на основе применения тренировочных устройств.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось на базе ОГКУ «Шуйская коррекционная школа-интернат» г. Шуя Ивановской области и МАУ спортивная школа «Крепыш» им. К.Х. Тамазова г. Новокубанск. Использован экспертный анализ видеозаписей 18 футбольных игр, действия игроков с мячом, анкетирование специалистов, тестирование технической подготовленности, оценка способности к дифференцированию мышечных усилий. Программа тестирования представлена блоком из 8 двигательных заданий: «удержание мяча стопой, стоя на одной ноге»; «жонглирование мяча стопой» в кругу (диаметр 1 м) и при перемещении на 10 м вперед и обратно; «проба Ромберга»; тест на «футбольном кинематометре»; «ведение мяча между стоек змейкой 30 м»; «ведение мяча по прямой, 30 м с 7 касаниями» и «остановка мяча ногой после броска партнером». Оценка степени отскока мяча от ноги при его остановке в соответствии с областями игрового поля (степень контроля пространственного поля – СКПП) проводилась по методике, разработанной Аль Рубайе Н.Х. Аббасом и М.А. Правдовым [5].

В педагогическом эксперименте участвовали 24 школьника 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости, занимающихся в школьной секции по футболу. Из них были сформированы две группы: контроль-

ная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) по 12 человек. Занятия в группах проводились по 3 раза в неделю по 90 минут. Экспериментальная методика, включающая в себя комплекс упражнений, направленных на развитие способности к дифференцированию мышечных усилий, была реализована в период с апреля по ноябрь 2022 г. Объем времени, отведенный на учебно-тренировочные занятия с применением экспериментальной методики, составил 48,6 % от общего времени тренировочной работы в школьной секции. Достоверность результатов исследования осуществлялась на основе сравнения результатов с *t*-критерием Стьюдента.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ результатов анкетирования позволил установить, что основными причинами плохой техники владения мячом у юных футболистов с легкой степенью умственной отсталости является: низкий уровень развития координационных способностей (48,3 %) в том числе способности к дифференцированию мышечных усилий (45,6 %); недостаточно развита базовая школа мяча (22,8 %). Большинство специалистов (92,3 %) указали, что причинами «жесткого приема мяча» при его остановке являются: неправильный выбор позиции и расположение звеньев тела в пространстве (76,2 %); нерациональный вынос ноги к мячу (71,1 %); плохое «чувство мяча» (58 %); отсутствие амортизационного движения ногой назад (48,5 %) и низкий уровень развития равновесия (54,5 %). По мнению тренеров (96,2 %), низкий уровень развития способности к дифференцированию мышечных усилий обусловлен несбалансированностью процессов возбуждения и торможения, особенностями психофизического и функционального развития систем организма детей с легкой степенью умственной отсталости. Специалистами отмечено, что большинство детей данной категории в зависимости от характера внешних сил (тяжести, упругой деформации, трения), действующих на опорно-двигательный аппарат во время

выполнения действий с мячом, не способны дифференцировать мышечные усилия и регулировать их в соответствии с двигательной задачей. По мнению респондентов (79,8 %), для повышения эффективности технической подготовки детей с легкой степенью умственной отсталости, занимающихся футболом, необходимо разработать специальную методику развития способности к дифференцированию мышечных усилий. При этом 89,9 % согласны с мнением, что применение специальных тренировочных устройств, моделирующих технику двигательных действий с мячом, будет способствовать более высокой степени развития способности к дифференцированию мышечных усилий у детей с легкой степенью мышечных усилий.

В нашем исследовании была разработана методика, включающая в себя комплекс упражнений с мячом на специальных тренировочных устройствах, который представлен двумя блоками. В содержании первого блока комплекса использовались традиционные для технической подготовки юных футболистов упражнения (до 18 %) [1]. Второй блок – специальные упражнения, направленные на развитие способности к дифференцированию мышечных усилий, которые выполнялись на тренировочных устройствах, позволяющие моделировать условия траектории полета мяча при его приеме и остановке, ударов внутренней стороной стопы и подъемом (82 %). Для этого на занятиях применялись тренировочные устройства «Скользящий мяч», которые представлены двумя вариантами. Первый вариант: к мячу с помощью скотча с двух сторон крепятся две трубки длиной 10 см. Параллельно через трубки поддеваются два тонких троса длиной 4–5 м. Два конца тросов крепятся на верхней рейке гимнастической стенки (либо футбольных ворот), а два других – наклонно по отношению к земле (или вертикально) на полу (поле). Натянутые параллельно тросы позволяют мячу свободно скользить вверх и вниз (рис. 1).

Второй вариант тренировочного устройства использовался с одним тросом и с одной направляющей трубкой.

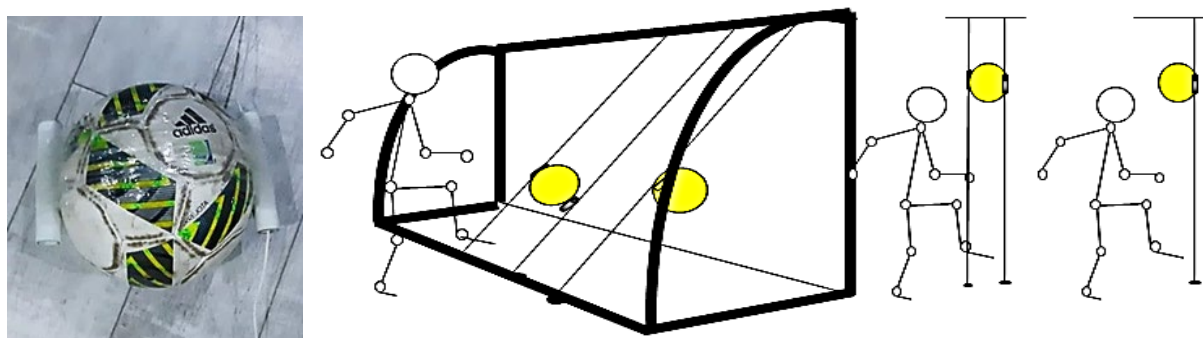


Рис. 1. Схема вариантов крепления тренировочного устройства «Скользящий мяч» при двух и одном направляющих полозках

Fig. 1. Scheme of mounting options for the training device “Sliding ball” with two and one guide skids

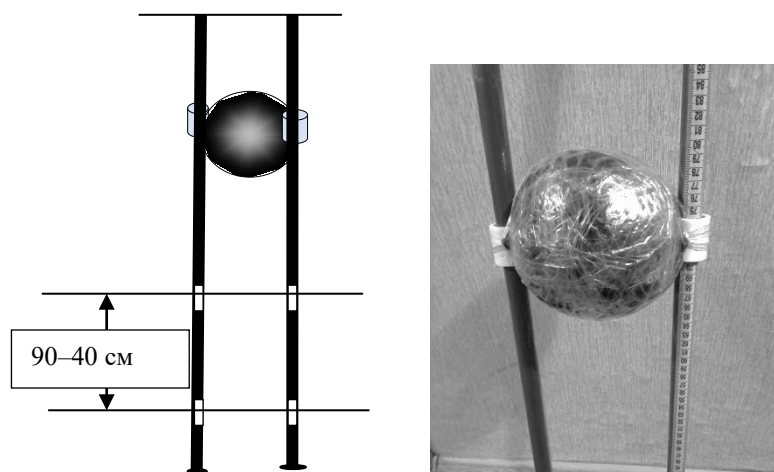


Рис. 2. Схема и общий вид футбольного кинематометра с разметкой для определения точности движений ног в заданных параметрах выполнения заданий

Fig. 2. Scheme and general view of a football cinematometer with markings for determining the accuracy of foot movements in the given parameters for completing tasks

В качестве тренировочного устройства также использовался «футбольный кинематометр». Подобно тренировочному устройству «Скользящий мяч», в нем вместо тросов использовались жесткие металлические стержни, на которых нанесена сантиметровая разметка. Между стержнями на направляющих трубках крепятся мячи разного веса (от 500 до 1500 г) (рис. 2).

Кроме того, на тренировках с детьми также использовалось тренировочное устройство «Маятник», на котором выполнялись

упражнения в парах с мячами разного веса и размера (рис. 3).

На тренировочном устройстве «Маятник» дети выполняли удары (толчки при использовании тяжелых мячей) стопой в сторону партнера, который стремился выполнить остановку мяча, совершая амортизационное движение. Упражнение направлено не только на развитие способности к дифференцированию мышечных усилий, на укрепление мышц ноги, развитие равновесия, но и сопряженно оказывало влияние на формиро-

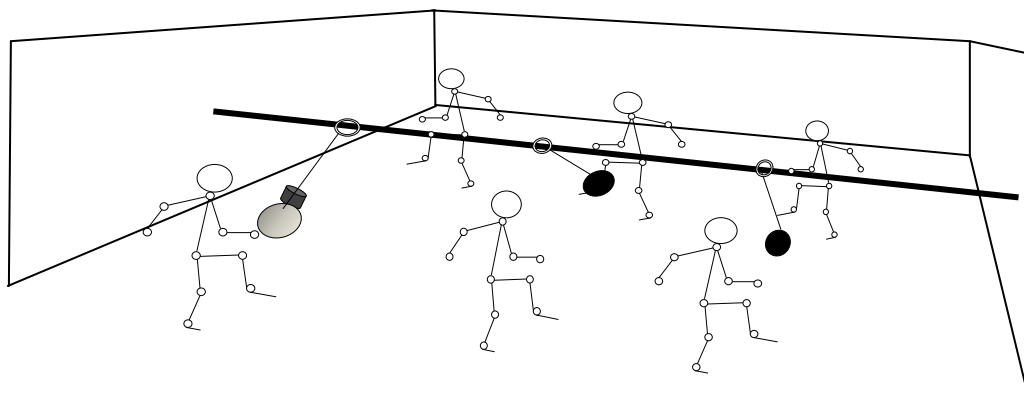


Рис. 3. Схема применения тренировочного устройства «Маятник»
Fig. 3. Scheme of using the training device “Pendulum”

Таблица 1

Величина ошибки при остановке мяча на «футбольном кинематометре»
без зрительного контроля у юных футболистов с легкой степенью умственной отсталости
до и после педагогического эксперимента

Table 1

The magnitude of the error when stopping the ball on the “football cinematometer”
without visual control in young football players with a mild degree of mental retardation
before and after the pedagogical experiment

Группы	Выше уровня отметки 50 см «недоход», «+»				Ниже уровня отметки 50 см, «переход», «-»			
	$X \pm \sigma$		Количество случаев, %		$X \pm \sigma$		Количество случаев, %	
	до	после	до	после	до	после	до	после
КГ	26,7 $\pm$ 7,9	19,8 $\pm$ 4,6	66,6	66,6	24,3 $\pm$ 6,3	18,7 $\pm$ 4,4	33,4	34,4
ЭГ	26,4 $\pm$ 8,4	9,1 $\pm$ 3,2	58,3	50	25,3 $\pm$ 7,1	8,7 $\pm$ 4,3	41,7	50
<i>p</i>	>0,05	<0,05			>0,05	<0,05		

вание рациональной техники двигательного действия. В процессе каждого занятия дети выполняли от 30 до 60 ударов по мячу на каждом устройстве, как правой, так и левой ногой, добываясь нужной величины амортизации при приеме и ударах по мячу. Все задания выполнялись в одноопорном положении.

До начала педагогического эксперимента результаты во всех контрольных испытаниях между футболистами КГ и ЭГ не имели достоверно значимых различий. После педагогического эксперимента у школьников ЭГ в тесте на «футбольном кинематометре» с закрытыми глазами показатели точности остановки мяча (вес 450 г) на заданной отметке

(высота 50 см от пола) стали выше, чем в КГ ($p < 0,05$) (табл. 1).

Итоговые результаты детей ЭГ характеризуют хорошую степень воспроизведения точности движений ногой в заданных параметрах. Во многом это обусловлено развитием у них способности дифференцировать мышечные усилия и удерживать устойчивое равновесие на одной ноге.

Анализ данных, полученных при выполнении теста «Удержание мяча между стопой и голенью» и «Пробы Ромберга», позволил установить, что у юных футболистов, выполнявших специальные упражнения в ходе педагогического эксперимента, показатели

значительно выросли по сравнению с их оппонентами из КГ ($p < 0,05$), что также свидетельствует об эффективности предложенной методики с применением упражнений на тренировочных устройствах, направленных на развитие способности к дифференцированию мышечных усилий (табл. 2).

Подобная картина характерна и при анализе данных жонглирования мячом на месте (в кругу диаметром 1 м). По сравнению с количеством набиваний мяча мальчиками из КГ (правой ногой $15,4 \pm 3,4$ и $13,4 \pm 3,2$ раза левой ногой), у мальчиков из ЭГ (правой $28,3 \pm 2,7$ и левой $19,6 \pm 4,7$ раза) результаты достоверно выше ($p < 0,05$). Экспертами отмечено, что юные футболисты ЭГ большее время могли удерживать стабильное равновесие, грамотно управляя своим телом и его отдельными его звеньями. Во время жонглирования они демонстрировали способность дифференцировать свои мышечные усилия, поддерживали стабильную силу удара по мячу, сохраняя вертикальность вектора его отскока от стопы. Основной ошибкой у детей КГ при выполнении жонглирования является вывод общего центра тяжести (ОЦТ) за пределы устойчивого равновесия (стопы опорной ноги). Причина сдвига вектора ОЦТ заключается в том, что у таких игроков степень развития «чувства мяча» стопой очень низкая, у них недостаточно развита способность к дифференцированию мышечных усилий стопой и в целом всей ногой.

В тесте «Жонглирование стопой в движении до отметки 10 м и обратно» оценивался комплекс проявления координационных способностей. При выполнении жонглирования и перемещении в пространстве игрового поля от занимающихся требовалось проявить высокую степень развития способности к дифференцированию мышечных усилий, хорошо ориентироваться в пространстве, сохраняя прямолинейность движения, удерживать динамическое равновесие и др. (табл. 3).

Установлено, что в начале исследования большинство детей не смогли справиться с заданием без потери мяча. Юные футболисты, начиная движение, не могли жонглировать более 3–4 раз, после чего мяч падал на поле. Таких остановок было от 6 до 15 раз на прямом и обратном участках движения ребенка. У детей наблюдалась высокая степень раскоординированности движений. После педагогического эксперимента по всем рассматриваемым параметрам (время выполнения, количество отбиваний мяча ногой и количество вынужденных остановок при падении мяча) результаты детей 11–12 лет из ЭГ стали достоверно выше, чем в КГ ($p < 0,05$). Время выполнения юными футболистами задания по сравнению с первоначальными значениями снизилось на $12,3 \pm 0,8$ с (27,5 %) в ЭГ, а в КГ – на $6,1 \pm 0,6$ с (13,4 %). По сравнению с игроками КГ, этот показатель в ЭГ выше в два раза.

Таблица 2
Результаты тестов «Удержание мяча между стопой и голенью» и «Пробы Ромберга»
до и после педагогического эксперимента у детей
с легкой степенью умственной отсталости

Table 2
The results of the tests “Ball retention between foot and shin” and “Romberg Test”
before and after the pedagogical experiment in children with mild mental retardation

Группы	Удержание мяча между стопой и голенью, с				Проба Ромберга, с			
					Опорная нога			
	Правой ногой		Левой ногой		Правая нога		Левая нога	
	до	после	до	после	до	после	до	после
КГ	$7,4 \pm 0,7$	$10,3 \pm 0,6$	$6,3 \pm 0,6$	$9,4 \pm 0,6$	$54,4 \pm 4,6$	$60,9 \pm 4,1$	$51,4 \pm 5,1$	$61,7 \pm 7,2$
ЭГ	$7,5 \pm 0,7$	$18,4 \pm 0,7$	$6,1 \pm 0,6$	$15,7 \pm 0,5$	$53,2 \pm 5,7$	$115,3 \pm 5,9$	$52,3 \pm 4,2$	$88,6 \pm 6,4$
p	$>0,05$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$

Таблица 3

Результаты жонглирования мячом (стопой) с продвижением вперед у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости до и после педагогического эксперимента ($X \pm \sigma$)

Table 3

The results of juggling the ball (foot) with forward movement in children aged 11–12 years with a mild degree of mental retardation before and after the pedagogical experiment ($X \pm \sigma$)

Группы	Время выполнения, с		Количество отбиваний мяча ногой, раз		Количество остановок, связанных с падением мяча с ноги, раз	
	до	после	до	после	до	после
КГ	45,6 ± 3,4	39,5 ± 3,1	26,7 ± 3,4	27,9 ± 4,4	7,2 ± 1,1	4,8 ± 0,4
ЭГ	44,8 ± 3,4	32,5 ± 2,9	24,7 ± 3,4	19,9 ± 2,4	7,4 ± 1,1	1,2 ± 0,1
<i>p</i>	>0,05	<0,05	>0,05	<0,05	>0,05	<0,05

Анализ результатов тестирования детей позволил установить, что после педагогического эксперимента дети ЭГ допустили меньшее количество потерь мяча в 4 раза, чем их оппоненты из КГ. Количество вынужденных остановок у них достоверно меньше: в 1,2 и 4,8 раза соответственно. Отмечено, что все участники эксперимента при жонглировании наносили удары по мячу разной силы. Эта ошибка осталась характерной и для большинства детей из КГ (59,4 %). В случаях, когда дети прилагали неравномерные усилия для отбивания мяча, они подключали другие звенья ноги в работу по жонглированию. Для исправления неверного вектора полета мяча при отскоке мяч принимался другим звеном ноги (бедром, внутренней стороной стопы и другим), головой. Юные футболисты ЭГ по сравнению с детьми из КГ совершили меньшее количество вынужденных остановок. Они выполняли жонглирование поочередно как правой, так и левой стопой ноги, постепенно продвигаясь вперед, поддерживая достаточно стабильную длину шага (от 40 до 55 см) и высоту (до 85–90 см) отскока мяча от стопы. При этом у детей из КГ наблюдались значительные отклонения от прямолинейного движения. Вследствие того, что мяч отлетал от стопы то вправо, то влево, им приходилось поворачиваться за мячом (до 170°), выполняя коррективы в своих движениях, чтобы не уронить мяч. Данный факт подтверждает, что у них

недостаточно развита способность к дифференцированию мышечных усилий.

Подтверждением эффективного влияния упражнений на тренировочных устройствах, отраженного в результатах тестов при жонглировании мяча, стали данные, полученные в ходе выполнения детьми приема и остановки мяча. В качестве критерия для оценки степени развития способности к дифференцированию мышечных усилий был использован показатель величины отскока мяча при его приеме и остановке. В ходе тестирования тренер бросал мяч с расстояния 10 м в направлении испытуемого. Задание выполнялось от 12 до 16 раз. В зачет шли 10 попыток, при которых мяч подлетал к ребенку на высоте не выше бедра, а примерная скорость полета мяча составляла 10–11 м/с (согласно данным видеорегистрации). Замерялась длина и высота отскока мяча от ноги футболиста, когда он пытался погасить скорость подлетающего мяча и остановить его возле себя. Определено, что до педагогического эксперимента среднее значение величины отскока мяча от ноги у игроков КГ по длине составило $89,7 \pm 8,6$ см, в ЭГ – $88,1 \pm 7,9$ см ($p > 0,05$), а по высоте: $85,9 \pm 8,6$ см и $85,3 \pm 9,3$ см соответственно. Данные значения характеризовали детей как не обладающих достаточной степенью развития способности к дифференцированию мышечных усилий. Мяч после отскока у большинства тестируемых детей с легкой степенью умственной отсталости

Таблица 4

Средние значения высоты и длины отскока мяча при его остановке у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости до и после педагогического эксперимента

Table 4

The average values of the height and length of the bounce of the ball when it stops in children aged 11–12 years with a mild degree of mental retardation before and after the pedagogical experiment

Группы	Параметр отскока мяча от игрока	Области пространства по надежности остановки мяча, см					
		Высокая СКПП По высоте и длине от 0 до 40–50 см		Средняя СКПП По высоте и длине от 50 до 80 (90) см		Низкая СКПП По высоте и длине от 90 (95) см и выше /дальше	
		до	после	до	после	до	после
КГ	По высоте	48,5 ± 3,2	44,3 ± 3,6	79,1 ± 3,1	76,8 ± 4,1	127,3 ± 7,9	110,9 ± 6,9
	% (человек)	8,4 (1)	8,4 (1)	25 (3)	33,3 (4)	66,7 (8)	58,3 (7)
	Прирост, % (+ / –)	–8,6		–2,9		–12,8	
	По длине	49,1 ± 3,3	43,9 ± 5,2	88,7 ± 3,4	82,8 ± 7,3	125,4 ± 8,9	100,6 ± 8,5
	% (человек)	8,4 (1)	8,4 (1)	25 (3)	33,3 (4)	66,7 (8)	58,3 (7)
	Прирост, % (+ / –)	–10,6		–6,7		–19,8	
ЭГ	По высоте	48,5 ± 3,2	41,5 ± 3,8	79,2 ± 3,0	68,9 ± 4,9	125,3 ± 7,9	–
	% (человек)	16,6 (2)	75 (9)	33,3 (4)	25 (3)	50 (6)	–
	Прирост, % (+ / –)	–14,4		–13,0%		–	
	По длине	49,1 ± 3,3	40,8 ± 5,8	89,1 ± 3,1	85,6 ± 8,5	125,9 ± 7,9	–
	% (человек)	16,6 (2)	75 (9)	33,3 (4)	25 (3)	50(6)	–
	Прирост, % (+ / –)	–16,9		–3,9		–	

Таблица 5

Результаты тестирования специальных технических действий у футболистов 11–12 лет, занимающихся футболом до и после педагогического эксперимента ($X \pm \sigma$)

Table 5

Results of testing of special technical actions of 11–12-year-old football players engaged in football before and after the pedagogical experiment ($X \pm \sigma$)

Группы	Тесты по ведению мяча 30 м			
	по прямой с 7 касаниями мяча, с		между стойками через 2,5 м «змейкой», с	
	до	после	до	после
КГ	6,42 ± 0,21	6,34 ± 0,19	8,64 ± 0,17	8,23 ± 0,17
ЭГ	6,44 ± 0,22	5,96 ± 0,17	8,58 ± 0,17	7,43 ± 0,17
p	>0,05	<0,05	>0,05	<0,05

(78,9 %) оказывался на расстояниях, отнесенных к областям со «средней» и «низкой» степенью контроля пространственного поля (СКПП) [2] (табл. 4).

По окончании педагогического эксперимента у игроков ЭГ среднegrupповое значение величины отскока мяча значительно уменьшилось и составило: по длине – 63,2 ± 5,8 см, по высоте – 55,2 ± 6,7 см. В КГ за-

фиксированы достоверно большие значения данных параметров: 75,8 ± 8,5 см и 77,1 ± 8,9 см ($p < 0,05$) соответственно. Детальное изучение полученных результатов позволило выявить неравномерность распределения данных по эффективности действий игроков в соответствии с обозначенными степенями надежности контроля мяча в пространственном поле игрока.

Степень развития способности к дифференцированию мышечных усилий положительно повлияла на качество выполнения технических действий с мячом. У школьников из ЭГ после педагогического эксперимента зафиксировано снижение времени ведения мяча по прямой 30 м с 7 касаниями на 7,45 %, а в КГ – лишь на 1,25 % ($p < 0,05$). В тесте с огибанием стоек этот показатель составил 13,4 и 4,7 % соответственно ($p < 0,05$) (табл. 5).

Согласно оценке экспертов, наблюдавших за выполнением контрольных испытаний в плане анализа техники владения мячом, дети 11–12 лет ЭГ при обводке стоек меньше тратили времени на их огибание, а движения их были достаточно высоко координированы. Школьники из КГ допускали больше ошибок при ведении мяча змейкой. У них мяч часто выходил за пределы контролируемой зоны (69,7 % случаев), что объясняет во многом разницу итоговых результатов между группами испытуемых. Данный факт позволяет утверждать, что применяе-

мые в ходе педагогического эксперимента упражнения на тренировочных устройствах, моделирующих структуру технических приемов с мячом в футболе, способствовали более высокой степени развития способности к дифференцированию мышечных усилий у детей ЭГ, чем применение традиционных средств, используемых в подготовке детей КГ.

ВЫВОДЫ

Таким образом, применение в процессе учебно-тренировочных занятий с детьми с легкой степенью умственной отсталости, занимающихся в секции футбола, комплекса упражнений на тренировочных устройствах способствовало повышению степени развития способности к дифференцированию мышечных усилий, развитию координационных способностей и, как следствие, повышению качества выполнения технических действий с мячом.

Список источников

1. Агеев В.И. Техническая подготовка ведения мяча и удара по мячу с занимающимися футболом в группах начальной подготовки // Вестник научных конференций. 2020. № 11-1 (63). С. 8-10. <https://elibrary.ru/qvuzln>
2. Бобровский Е.А., Володин А.В. «Чувство мяча» и его развитие у юных футболистов в учебно-тренировочном процессе // Теория и практика персонализации физического воспитания. 2014. № 1. С. 14-16. URL: <http://tpfv.esrae.ru/pdf/2014/1/105.doc>
3. Ведерникова И.В., Карась Т.Ю. Особенности развития двигательных-координационных способностей у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2017. № 2. С. 51-59. <https://elibrary.ru/ysrtbz>
4. Костюнина Л.И., Дугуфана Б., Николаев Д.С. Развитие ведущих двигательных-координационных качеств юных футболистов на основе дифференцированного подхода // Теория и практика физической культуры. 2021. № 2. С. 59-61. <https://elibrary.ru/ufekzd>
5. Аль Рубайе Н.Х.А., Правдов М.А. Развитие способности к дифференцированию мышечных усилий и формирование «чувства мяча» у футболистов на основе применения тренажерных устройств // Научный поиск. 2015. № 3.4. С. 66-68. <https://elibrary.ru/uzggwf>
6. Правдов М.А., Шамуратов С.Ф., Правдов Д.М. Модель формирования двигательных умений и навыков у детей с легкой умственной отсталостью на основе развития способности к дифференцированию мышечных усилий // Научный поиск. 2017. № 4. С. 49-52. <https://elibrary.ru/lbmrpn>
7. Правдов М.А., Правдов Д.М., Корнев А.В. Формирование трудовых операций с предметами у детей с легкой степенью умственной отсталости на основе развития способности дифференцировать мышечные усилия // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 2 (40). С. 22-28. <https://elibrary.ru/ctglzv>
8. Шамуратов С.Ф., Правдов М.А., Правдов Д.М. Содержание занятий по развитию способности к дифференцированию мышечных усилий у детей с легкой степенью умственной отсталости // Сове-

- менные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 10-1. С. 219-231. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-10-219-231>, <https://elibrary.ru/ypcyos>
9. Коротцова Е.П., Правдов М.А. Социальная адаптация детей с синдромом Дауна средствами игры в футбол // Научный поиск. 2019. № 2. С. 60-62. <https://elibrary.ru/afrhxf>
 10. Коротцова Е.П., Махов А.С., Антонов А.А. Системно-интеграционная модель развития мини-футбола для людей с синдромом Дауна во Владимирской области // Адаптивная физическая культура. 2022. Т. 91. № 3. С. 44-49. <https://elibrary.ru/ewpssy>
 11. Правдов Д.М., Правдов М.А., Корнев А.В., Никифоров Ю.Б. Технология развития точности двигательных действий у школьников с легкой степенью умственной отсталости // Теория и практика физической культуры. 2021. № 6. С. 61-63. <https://elibrary.ru/xtoruh>
 12. Снесарь Н.Н., Пономарев В.В. Педагогическая технология игрового тренинга в физическом воспитании детей с легкой степенью умственной отсталости // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2012. № 6. С. 70. <https://elibrary.ru/pvhkgz>
 13. Примак И.С., Кондратьева Ю.А. Формирование кинестетической чувствительности как фактора технической подготовленности футболисток массовых разрядов // Физическая культура, спорт и здоровье. 2018. № 31. С. 127-130. <https://elibrary.ru/xursqx>

References

1. Ageev V.I. (2020). Tekhnicheskaya podgotovka vedeniya myacha i udara po myachu s zanimayushchimisya futbolom v gruppakh nachal'noi podgotovki [Technical training of ball driving and hitting the ball with football players in groups of initial training]. *Vestnik nauchnykh konferentsii = Bulletin of Scientific Conferences*, no. 11-1 (63), pp. 8-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qvuzln>
2. Bobrovskii E.A., Volodin A.V. (2014). «Chuvstvo myacha» i ego razvitie u yunyh futbolistov v uchebno-trenirovochnom protsesse [“Feeling of the ball” and its development in young football players in the training process]. *Teoriya i praktika personalizatsii fizicheskogo vospitaniya* [Theory and Practice of Personalization of Physical Education], no 1, pp. 14-16. Available at: <http://tppfv.esrae.ru/pdf/2014/1/105.doc> (In Russ.)
3. Vedernikova I.V., Karas’ T.Yu. (2017). Osobennosti razvitiya dvigatel’no-koordinatsionnykh sposobnostei u detei mladshogo shkol’nogo vozrasta s legkoi umstvennoi otstalost’yu [Features of the development of motor coordination abilities in primary school children with mild mental retardation]. *Vestnik nauchnogo obshchestva studentov, aspirantov i molodykh uchenykh* [Bulletin of the Scientific Society of Students, Post-Graduate Students and Young Scientists], no. 2, pp. 51-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ysrtbz>
4. Kostyunina L.I., Dugufana B., Nikolaev D.S. (2021). Razvitie vedushchikh dvigatel’no-koordinatsionnykh kachestv yunyh futbolistov na osnove differentsirovannogo podkhoda [Development of leading motor and coordination qualities of young football players based on a differentiated approach]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul’tury = Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, no. 2, pp. 59-61. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ufekzd>
5. Al Rubaie N.Kh.A., Pravdov M.A. (2015). Razvitie sposobnosti k differentsirovaniyu myshechnykh usilii i formirovanie «chuvstva myacha» u futbolistov na osnove primeneniya trenazhernykh ustroystv [Development of the ability to differentiate muscle efforts and the formation of a “ball sense” in football players based on the use of training devices]. *Nauchnyi poisk* [Scientific Search], no. 3.4, pp. 66-68. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uzggwf>
6. Pravdov M.A., Shamuratov S.F., Pravdov D.M. (2017). Model for forming engine skills and skills in children with mild mental retardation on the basis of the development of ability to differentiate muscle strengths. *Nauchnyi poisk* [Scientific Search], no. 4, pp. 49-52. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lbmrpn>
7. Pravdov M.A., Pravdov D.M., Kornev A.V. (2021). Formation of labor operations with objects in children with a mild degree of mental retardation based on the development of the ability to differentiate muscle efforts. *Nauchnyi poisk: lichnost’, obrazovanie, kul’tura = Scientific search: personality, education, culture*, no. 2 (40), pp. 22-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ctglzv>
8. Shamuratov S.F., Pravdov M.A., Pravdov D.M. (2017). Content of lessons on development of ability to differentiation of muscular efforts in children with mild mental retardation. *Sovremennye issledovaniya sotsial’nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Modern Studies of Social Problems (Electronic Scien-

- tific Journal)], vol. 8, no. 10-1, pp. 219-231. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-10-219-231>, <https://elibrary.ru/ypcyos>
9. Korotsova E.P., Pravdov M.A. (2019). Social adaptation of children with Down syndrome by means of football game. *Nauchnyi poisk* [Scientific Search], no. 2, pp. 60-62. (In Russ.) <https://elibrary.ru/afrhxf>
 10. Korotsova E.P., Makhov A.S., Antonov A.A. (2022). System-integration model of mini-football development for people with Down syndrome in the Vladimir region. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* [Adaptive Physical Culture], vol. 91, no. 3, pp. 44-49. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ewpssy>
 11. Pravdov D.M., Pravdov M.A., Kornev A.V., Nikiforov Yu.B. (2021). Motor action accuracy training technology for schoolchildren with minor mental retardation. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, no. 6, pp. 61-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xtoruh>
 12. Snesar N.N., Ponomarev V.V. (2012). Pedagogicheskaya tekhnologiya igrovogo treninga v fizicheskom vospitanii detei s legkoi stepen'yu umstvennoi otstalosti [Pedagogical technology of game training in physical education of children with mild mental retardation]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka = Physical culture: upbringing, education, training*, no. 6, p. 70. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pvhkgz>
 13. Primak I.S., Kondrat'eva Yu.A. (2018). Forming kinesthetic sensitivity as a factor of technical preparedness footballist of mass discharges. *Fizicheskaya kul'tura, sport izdorov'e* [Physical Education, Sports and Health], no. 31, pp. 127-130. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xursqx>

Информация об авторах

Правдов Михаил Александрович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, г. Шуя, Ивановская обл., Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-5864-3901>, pravdov@yandex.ru

Правдов Дмитрий Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, спорта и здорового образа жизни, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-1374-9638>, pravdov@mail.ru

Никифоров Юрий Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, Краснодарский край, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-1979-0124>, nfagu@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 26.10.2022
Поступила после рецензирования 21.12.2022
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the authors

Mikhail A. Pravdov, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor of Theory and Methods of Physical Culture and Sports Department, Ivanovo State University, Shuya Branch, Shuya, Ivanovo Region, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-5864-3901>, pravdov@yandex.ru

Dmitriy M. Pravdov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Physical Culture, Sports and Healthy Lifestyle Department, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-1374-9638>, pravdov@mail.ru

Yuriy B. Nikiforov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Physical Culture and Biomedical Disciplines Department, Armavir State Pedagogical University, Armavir, Krasnodar Part, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-1979-0124>, nfagu@yandex.ru

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

Received 26.10.2022
Revised 21.12.2022
Accepted 20.01.2023

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93/94+090.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-166-174>



Личная библиотека как исторический источник. К проблеме изучения, анализа, культурной ценности дореволюционных книжных собраний

Руслан Магомедович ЖИТИН , Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ  *

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

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

*Адрес для переписки: a-topil@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности дворянских усадебных библиотек как исторического источника об эпохе их бытования, с XVIII по начало XX века. Проанализированы вопросы взаимного влияния личной библиотеки и библиофила, изменение структуры читательских интересов на протяжении исследуемого периода. Определено ценностное и функциональное значение книжного наследия дворянских усадебных библиотечных собраний. Охарактеризовано влияние дарственных надписей и инскриптов на специфику взаимоотношений в дворянской среде. Такой подход позволяет реконструировать образ жизни, культуру повседневности библиофила, понять мотивы приобретения новых изданий, сопоставить их с особенностями времени и специфики местной культурной среды. Отмечено, что даже в специальной букинистической литературе, посвященной отдельным вопросам истории личных библиотек, авторы ограничивались констатацией наличия книжного собрания и приводили только отдельные факты из истории их содержания без детального изучения истории появления той или иной книги, качественных характеристик репертуара значения для владельца. Освещены важнейшие вопросы в истории складывания и развития информационной культуры, определена роль литературы в обществе, даются выводы о специфике трансферта и рецепции книжной информации.

Ключевые слова: дворянские библиотеки, домашнее чтение, Просвещение, усадьбы, книжная культура, Российская империя, Центральное Черноземье

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (Проект № 22-28-01964).

Для цитирования: Житин Р.М., Топильский А.Г. Личная библиотека как исторический источник. К проблеме изучения, анализа, культурной ценности дореволюционных книжных собраний // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 166-174. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-166-174>

NATIONAL HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-166-174>

Personal library as a historical source. On the problem of studying, analyzing, and cultural value of pre-revolutionary book collections

Ruslan M. ZHITIN , Aleksey G. TOPILSKY *

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: a-topil@yandex.ru

Abstract. The features of noble estate libraries as a historical source about the era of their existence, from the 18th to the beginning of the 20th century, are considered. The issues of mutual influence of a personal library and a bibliophile, changes in the structure of readers' interests during the study period are analyzed. The value and functional significance of the book heritage of noble estate library collections is determined. The influence of gift inscriptions and inscriptions on the specifics of relationships in the noble environment is characterized. This approach makes it possible to reconstruct the lifestyle and culture of the bibliophile's everyday life, to understand the motives for acquiring new publications, to compare them with the peculiarities of the time and the specifics of the local cultural environment. It is noted that even in special second-hand literature devoted to certain issues of the history of personal libraries, the authors limited themselves to stating the existence of a book collection and cited only individual facts from the history of their contents without a detailed study of the history of the appearance of a particular book, the qualitative characteristics of the repertoire of significance for the owner. The most important issues in the history of the formation and development of information culture are highlighted, the role of literature in society is determined, conclusions are drawn about the specifics of the transfer and reception of book information.

Keywords: noble libraries, home reading, Enlightenment, estates, book culture, Russian Empire, Central Chernozem region

Acknowledgements: The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation (Project No. 22-28-01964).

For citation: Zhitin, R.M., & Topilsky, A.G. (2023). Personal library as a historical source. On the problem of studying, analyzing, and cultural value of pre-revolutionary book collections. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 166-174. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-166-174>

ВВЕДЕНИЕ

Личные библиотеки дореволюционной России – один из самых недооцененных исторических источников. Огромный фактический материал о книжных пристрастиях бу-

кинистов, маргинальные надписи на страницах отдельных изданий до сих пор не использовались в историко-культурных работах. Существующие работы лишь оперируют количественными показателями коллекций, опуская их значение как фактора культурно-

го и интеллектуального роста библиофила. «К сожалению, результаты многочисленных книговедческих исследований оставались преимущественно в сфере историко-книговедческой же проблематики», – констатировал А.С. Мыльников [1, с. 16-18]. По его мнению, решение проблемы связи личности владельца и читаемых им произведений – дело будущих исследований. Ряд других исследователей отмечают, что влияние общественных настроений (например, галломании [2, с. 4]) на читателя очевидно.

Исключение может составлять лишь литературоведение, как специфическая отрасль гуманитарного знания. Здесь библиотечное наследие рассматривается с точки зрения анализа истории написания конкретного произведения или уточнения творческой биографии писателя. В некоторых случаях работа по данному направлению позволила трансформировать классические представления о целых направлениях литературной мысли. Так, анализ личного собрания В.А. Жуковского стал основанием для пересмотра представлений научного сообщества о процессе формирования отдельных направлений и жанров русских романтических произведений первой трети XIX века [3].

Целью исследования является комплексная характеристика значения книжного наследия дворянских усадебных библиотечных собраний. Основными задачами исследования являются анализ основных характеристик усадебных библиотек как исторического источника, определение читательских предпочтений российских дворян.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Усадебная библиотека как исторический источник. Мы определили особенности личных библиотек как специфического источника информации. Актуальность выбранной проблематики обусловлена отсутствием серьезных исследований, демонстрирующих источниковедческое значение частных собраний. Данный материал еще не стал основой для изучения проблем историческо-

го развития, однако, документальные возможности личных библиотек позволяют ставить и решать вопросы о связи коллекций и менталитета букиниста, истоках трансферта социально-экономических и политических концепций, характера их рецепции в конкретном месте и времени. По словам И.Н. Данилевского, «изучение социального состава владельцев книги, круга их чтения, отношения к книге в разное время, в различных общественных слоях, регионах, конфессиях выводит исследователя на постановку новых междисциплинарных проблем коллективной психологии, менталитета, культурологии»¹.

Для характеристики библиотеки как важного источника исторических данных необходимо осмысление функционального значения печатного наследия. Определяя печатные издания как особый элемент культурной среды, А.С. Мыльников предполагал, что «книга может выступать, по крайней мере, в двух качествах – либо как аккумулятор информации (книга как инструмент в научной работе), либо как памятник письменности и печати (книга как источник)» [4, с. 70]. По его мнению, качественная характеристика букинистических собраний возможна только через изучение духовных ценностей эпохи и личных качеств букинистов. Такой подход предполагал последовательное исследование книжного репертуара конкретного времени, рассмотрение тематического и языкового состава систематизированных собраний, поэкземплярный анализ выявленной коллекции. Одновременно библиотеки должны были изучаться с точки зрения эпохи, в которой они бытовали [5, с. 206]. Использование данной концепции позволяет реконструировать образ жизни, культуру повседневности библиофила, понять мотивы приобретения новых произведений, сопоставить их с особенностями местной культурной среды.

Предположение о дихотомии издания (как исторического источника и как источни-

¹ Источниковедение: теория, история, метод. Источники российской истории / под ред. И.Н. Данилевского, М.Ф. Румянцевой. М.: Рос. гос. гум. ун-т, 1998. 702 с. URL: https://www.academia.edu/367051-47/Источниковедение_ред_М_Ф_Румянцева/

ка получения данных) представляется чрезвычайно плодотворным подходом для книговедческих работ. В этом случае частная библиотека выступает символом эпохи, становится хранителем культурного кода, «к которому чаще обращаются не за той информацией, которую дает содержание книг, а за той, которая возникла в результате жизни библиотеки» [3, с. 153]. Сюда относятся такие особенности собраний, как тематический репертуар, языковая принадлежность, следы использования литературы (маргиналии, экслибрисы, инскрипты), индивидуальные переплеты и стиль оформления. Комплексный анализ всех составляющих культуры владения делает книгу важным источником исторической и культурной информации.

Однако в чем причины недооценки книжных собраний в источниковедении? Невнимание авторов к личным библиотекам вполне объяснимо низкой сохранностью частных фондов. Национализация частных имений в годы революции и гражданской войны привела к значительным потерям. «В годы лихолетья, – писал Ф. Г. Шилов – люди спасали и старались сохранить мебель, бронзу, фарфор и т. п., а бесконечное количество книг было брошено в квартирах на произвол судьбы бывшими владельцами». После национализации новые владельцы помещичьих имений и городских квартир «в лучшем случае несли книги на рынок букинистам, чаще же продавали их на обертку рыночным торговцам, лавочникам и тряпичникам или бумажникам на картузы»².

В 1900–1916 гг. члены Русского библиотечного общества В.Н. Рогожин, Ф.А. Витберг и С.Р. Минцов занимались выявлением ценных книжных коллекций и в своих отчетах приводили сведения о погибающих при ликвидации помещичьих усадеб библиотеках. Инициативной группой организации разработан план спасения частных собраний, определены способы вывоза и места хране-

ния произведений [6, с. 123]. Однако попытке спасти дворянские редкости не суждено было сбыться. События революции и всеобщее огосударствление поставили крест на намеченных планах.

О масштабах книжных утрат при национализации можно только догадываться. Если учесть, что только в Тамбовской губернии в начале XX века насчитывалось не менее 1500 имений с постоянными владельцами, то, вероятнее всего, счет потерь фондов личных библиотек может идти на сотни тысяч. Список ценнейших утраченных библиотек в свое время публиковал С.Р. Минцов. Масштабы трагедии поражают: имение «Березовка» (Воронежская губерния) – «все разграблено и сожжено»; имение семейства Стубут (Воронежский уезд) – «библиотека была местными крестьянами потоплена в пруду»; имение Цуриковых (Орловская губерния) – «владелец скрылся, дальнейшая судьба библиотеки не известна»³. Однако даже те коллекции, которые были успешно национализированы, могли погибнуть из-за непрофессионального обращения. «Книги вывозили из усадеб сотнями и тысячами ящиков в Москву и Петербург, – писал А.Н. Греч, – где, никому не нужные, разрозненные, потерявшие свое лицо, лежали они горами и штабелями в музейных кладовых и библиотечных подвалах» [7, с. 17].

Таким образом, фактическая потеря большей части книжного наследия в годы революции и гражданской войны затрудняют процессы изучения личных библиотек. Недостаточные данные по букинистическим коллекциям, в свою очередь, сдерживал потенциал использования личных собраний как историко-культурных источников.

Сложности использования личных библиотек как самостоятельного вида источника могут быть устранены через восстановление репертуара отдельных собраний [8]. Исследования последних лет демонстри-

² Шилов Ф.Г. Судьбы некоторых книжных собраний за последние 10 лет (опыт обзора) // Альманах библиофила: в 2 кн. 1929. Кн. 1. С. 165–200. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_006598817?page=1&rotate=0&theme=white/

³ Минцов С.Ф. Синодик библиотек, архивов и коллекций, погибших во время Великой войны и революции. Берлин, 1925. С. 48–51. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008380408/

руют возможности реконструкции конкретных букинистических коллекций на основе синтеза разных типов источников. Так, предложенная методика поэкземплярного анализа собраний дворянских имений Тамбовской губернии позволила найти 22 ранее неизвестных букиниста, сформировать представления о составе принадлежавшим им произведений. Кроме того, проделанная работа дала возможность дополнить уже известные библиотечные фонды. В результате в научный оборот было введено 262 новых издания коллекции Кугушевых, 94 книги из имения Хвощинских, 85 произведений из поместья Норцовых [9, с. 70].

Основные источники по проблеме реконструкции и изучения личных библиотек дореволюционной России следует разделить на опубликованные, нарративные и архивные.

К опубликованным источникам относятся отдельные каталоги-путеводители по крупным частным коллекциям, отражающим не только описания кириллических изданий, но и рукописей произведений. По сути, это самостоятельный документ по истории дворянских библиотек, который отражает характер книжной культуры во взаимосвязи владельца, литературы и эпохи. В ряде случаев в каталоги были включены описание помет, экслибрисов, позволяющее быстрее установить владельческую принадлежность конкретного труда. Так, значительный объем библиографических данных объединяет реклама книжного магазина Тамбовской типографии, основанного в 1788 г. Г.Р. Державиным. Издание содержит список произведений, отпечатанных типографским способом, краткое описание каждого произведения⁴. Из более поздних источников подобного типа следует выделить каталог библиотеки Воейковых и Поленовых, переданных в Нарышкинскую читальню в 1894 г.⁵, список коллекции

А.В. Вышеславцевых⁶. Книги, помещенные в данные издания, отражают читательские интересы нескольких поколений владельцев, позволяют характеризовать информационную культуру провинции до революции.

Читательские интересы российских дворян. Большое значение для изучения читательских пристрастий русских букинистов имеют «Щетные выписки учиненные приходной и расходной книг о продаже в Москве в академической книжной лавке иностранных книг» (выходило с 1449 по 1758 г.) [10, с. 100]. Данное издание одним из первых каталогизировало зарубежную литературу, реализовывавшуюся в Москве на коммерческой основе. При этом источник характеризует владельческую историю каждого произведения с момента его покупки до даты продажи. В «Выписках» также были помещены сведения об экзemplярности, стоимость печатной продукции. Таким образом, собранный в источнике материал характеризует начало развития книжной культуры в нашей стране, определяет характер и пути насыщения российского рынка книгами иностранного производства.

Схожим с «Выписками» источником информации являются списки поступлений зарубежных произведений, заносившихся в «Реестры иностранным книгам, которые по нижеписанным ценам в Московской книжной палате продавать», а также «Ведения на присылку новых книг в Москву» (так называемые «Остаточные книги») [10, с. 101-102]. Данные издания содержали простой перечень продаваемой литературы, без указания на ее экзemplярность, покупателей и специфику транспортировки.

Основным недостатком «Щетных выписок» и «Реестров иностранным книгам» являются сложности по уточнению библиографических описаний. Данные книги составлялись комиссаром Санкт-Петербургской ака-

⁴ Книги и журналы из библиотеки Г.Р. Державина. Каталог коллекции / сост.: О.В. Горелкина, Т.Ю. Дмитриева, Н.В. Николаева. Тамбов: Изд. дом «Мичуринск», 2014. 102 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000-202_000005_33633796/

⁵ Список книг Дмитрия Васильевича Поленова и Леонида Алексеевича Воейкова, пожертвованных горо-

ду Тамбову. СПб.: Тип. А. Катанского и Ко, 1893. 246 с. URL: <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=3440/>

⁶ Вышеславцев А.В. Систематический каталог художественно-исторической библиотеки А.В. Вышеславцева. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1895. 25 с. URL: <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=10066/>

демической книжной лавки, который сам отвечал за достоверность своей работы. Отсутствие знания иностранных языков у первых работников отражалось на качестве сохранившегося материала. Вместо оригинального текста они записывали иностранные буквы в русской транскрипции. При этом допущенные ошибки усугублялись при последующем переписывании. Качество текста страдало настолько, что даже знающие языки специалисты могли только догадываться о значении внесенных описаний. Особенно часто неточностями грешил первый комиссар книжной лавки Василий Иванов. В результате его стараний в книгах фигурировали «Зуверен ды монт», «Истоере де Грезе», «Эсся сыр ле малади де данг», «Ла пязанн парвены», «Сезар авегл э вояжер» и др. [10, с. 104].

Значительный объем фактического материала о книгах на иностранном языке, реализовывавшихся в Санкт-Петербурге, содержат Реестры столичной академической книжной лавки. Их публикация началась сразу после создания учреждения в 1728 г. и продолжалась до 1765 г. Данный источник позволяет с высокой точностью идентифицировать автора и назначение продаваемого произведения.

Как и «Щетные выписки», издаваемые Реестры имели ряд существенных недостатков. Книги выходили в свет без серьезной корректуры, что не могло не сказываться на качестве публикуемого материала. Так, в библиографическом описании монографии «Histoire de la mer et du fils» («История матери и сына») можно найти восемь орфографических ошибок [10, с. 105]. Отдельной проблемой являлось наличие сокращений в тексте, делавшихся для экономии печатных расходов. Составители не дописывали название, опускали авторство, пренебрегали датой выхода книги.

Группа нарративных источников объединяет надписи на книгах. Этот тип источника отражает состав, особенности и тенденции развития личных библиотек, позволяя определить характер отношения владельца к своим собраниям.

Частные надписи, как эпистолярный жанр источника, можно разделить на не-

сколько видов. Одними из наиболее употребляемых являются владельческие записи, отражающие сведения о принадлежности, покупке, обмене или продаже произведения, обстоятельствах его дарения.

Запись собственника могла быть простой: «...Федора Мартынова»⁷, «Давида Плажничкова»⁸, «Из книг Николая «Николаева»»⁹. В данном случае надпись отражала право владения изданием. В некоторых случаях пометки могли содержать также сведения о профессиональных занятиях букиниста, дате приобретения произведения. Так, на авантитуле четвертой и третьей части монографии М.М. Щербатова «История российская от древнейших времен» было написано: «Из книг Фельдшера Трофима Шатунова, куплена в С-Петербурге, заплачено 48 руб. 80 коп. Весьма любопытные Книги»¹⁰.

Традиция подписывать свои книги зародилась еще в XVII веке. В это время библиотеки были величайшей редкостью, признаком состоятельности человека. Как предметы высокой стоимости, издания постепенно превращались в реликвии, относящиеся к конкретным семьям и родам. Произведения часто украшались драгоценностями, помещались в оклады и ставились под надежную охрану. Помимо указания на фамилию букиниста, во вкладных надписях указывалось время приобретения литературы, подробно описывалось наказание за воровство. Так, одна их помет недвусмысленно сообщала: «А кто бы смел ее взять от церкви, той да будет проклят в сей век и в будущий и не прощен, и по смерти не разрешен. Аминь»¹¹. После данных угроз было добавлено: «...подписал сию книгу государя своего Федула Федоровича Боборыкина человек его Спирка Пузанов». В последнем случае речь могла идти о

⁷ Русская книга гражданской печати XVIII века (1711–1800) в архиве, библиотеках, музеях Тамбовской области: каталог. Тамбов: Пролетарский светоч, 2011. С. 18. URL: <https://www.prilib.ru/item/362453/>

⁸ Там же. С. 54.

⁹ Там же. С. 88.

¹⁰ Там же. С. 129.

¹¹ Гетманский Э. История российского книжного знака (геральдический экслибрис). URL: <http://suzhdenia.ruspole.info/node/5328> (дата обращения: 15.08.2022).

брате основателя г. Тамбов, за которого расписывался его грамотный слуга С. Пузанов¹². Вкладные надписи, таким образом, были верным стражем собственности человека, подчеркивая ценность и значение конкретной книги для человека.

Более полную информацию о широте литературных интересов и круге чтения дают дарственные записи (инскрипты). Данный вид помет мог быть представлен в разных формах, содержать информацию о времени передачи издания, указывать на степень знакомства дарителя и адресата. В этом отношении характерна помета в «Новом ядре российской истории»: «Эта книга Нехачина. В Тамбовском музее. 1879 года декабря 14 от Н.А. Покровского»¹³. Инскрипт уточняет время комплектования музейной библиотеки, начавшееся, как мы видим, не позднее 1879 г. Не менее информативна заметка на монографии И.И. Фильбигера «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи»: «Из книг Матвея Бороздина, которые подарил Константин Бороздин»¹⁴. Данный инскрипт уточняет судьбы части бороздинской библиотеки, перешедшей от сына к отцу.

Архивные источники по истории частных библиотек наиболее часто представлены дневниковыми записями, письмами букинистов. Так, в составе личных материалов в Российском государственном архиве древних

актов (РГАДА) есть документы, позволяющие восстановить круг чтения Д.М. Голицына (Ф. 340), А.Д. Меншикова (Ф. 198). Чаще всего это письма к друзьям с просьбами прислать интересующие издания, поделиться впечатлениями о прочитанном. В личном фонде Орловых–Давыдовых, хранящемся в Научно-исследовательском отделе рукописей Российской государственной библиотеки (Ф. 219), имеются конспекты книг из семейных коллекций. Данный материал позволяет определить круг чтения конкретных представителей рода, дать представления о времени знакомства с отдельными изданиями местной библиотеки. Для анализа региональных аспектов истории личных собраний следует выделить материалы дел семьи Цуриковых, хранящихся в Государственном архиве Орловской области (Ф. 649). Здесь помещены автобиографические заметки, опись личной книжной коллекции.

Таким образом, личная библиотека – чрезвычайно важный, многоуровневый, но недооцененный источник информации. Основные затруднения его использования определяются малоизвестностью и лакуарностью ряда книжных коллекций. Недостаточность методологических подходов к анализу и реконструкции частных фондов обуславливает недооценку значения дореволюционных библиотек в источниковедении. Тем не менее характеристика отдельных собраний в качестве историко-культурного источника позволяет осветить важнейшие вопросы в истории складывания и развития информационной культуры, определить роль литературы в обществе, сделать выводы о специфике трансферта и рецепции книжной информации.

Список источников

1. Акользина М.К. История частных библиотек Тамбовской губернии в исследовательской литературе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 121–128. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-121-128>, <https://elibrary.ru/gicars>
2. Алексеенко М.В. «Рассеянные» книжные коллекции в вузовской библиотеке: из опыта исследования и реконструкции // Вестник Одесского национального университета. Серия: Библиотековедение, библиографоведение, книговедение. 2014. Т. 19. № 1 (11). С. 47–58. <https://elibrary.ru/tbtfel>

3. Греч А.Н. Венок усадьбам. М.: АСТ, 2010. 336 с. <https://elibrary.ru/qpqhkf>
4. Житин Р.М., Топильский А.Г. Информационная система «усадебные библиотеки Тамбовской губернии конца XVIII – начала XX вв. как элемент провинциальной культурной среды»: особенности построения ресурса и значение для развития книжной культуры // Проблемы аграрной истории России: материалы Третьей Всерос. науч. конф., посвящ. 90-летию проф. В.М. Важинского (1930–2010) / под ред. А.Н. Долгих, И.А. Шевченко, Л.И. Земцова. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 69–72. <https://elibrary.ru/gsvtot>
5. Ильина О.Н. Личные библиотеки как источник по истории цензуры // Берковские чтения. Книжная культура в контексте международных контактов: материалы Междунар. науч. конф. / под ред. Л.А. Авгуль, Д.Н. Бакуна и др. М.: Национальная академия наук Беларуси, 2013. С. 150–155. <https://elibrary.ru/xwogtz>
6. Мыльников А.С. История книжных собраний как отрасль книжно-исторического знания // История книги. Теоретические и методологические основы: сб. науч. тр. / под ред. Р.Г. Абдуллина и др. М., 1977. С. 11–21. <https://elibrary.ru/zqmifd>
7. Мыльников А.С. Книга как объект источниковедения // Источниковедение отечественной истории. М., 1976. С. 58–74. <https://elibrary.ru/zqkcbp>
8. Томакова Т.Н. Французская книга в частных коллекциях первой четверти XVIII в. в России // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 1 (17). С. 3–11. <https://elibrary.ru/mkdwlw>
9. Французская книга в России в XVIII в.: очерки истории / под ред. С.П. Луппова. Л.: Наука, 1986. 252 с. <https://elibrary.ru/xckybj>
10. Фролова И.И. К Проблемы провинциальной книги в контексте исследования общероссийской истории книжного дела: (на материале второй половины XIX – начала XX в.) // Книга. Исследования и материалы. 1995. № 71. С. 205–213. <https://elibrary.ru/yflgkd>

References

1. Akolzhina M.K. History of private libraries of the Tambov governorate in the research literature. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 121–128. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-121-128>, <https://elibrary.ru/gicars>
2. Alekseyenko M.V. “Dispersed” book collections in university library: about experience of studying and reconstruction. *Vestnik Odesskogo natsional'nogo universiteta. Seriya: Bibliotekovedeniye, bibliografovedeniye, knigovedeniye = Odesa National University Herald. Library Studies, Bibliography Studies, Bibliology*, 2014, vol. 19, no. 1 (11), pp. 47–58. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tbtfel>
3. Grech A.N. *Venok usad'bam* [Wreath to Estates]. Moscow, AST-Press, 2010, 336 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpqhkf>
4. Zhitin R.M., Topilskiy A.G. Informatsionnaya sistema «usadebnyye biblioteki Tambovskoy gubernii kontsa XVIII – nachala XX vv. kak element provintsial'noy kul'turnoy sredy»: osobennosti postroyeniya resursa i znachenije dlya razvitiya knizhnoy kul'tury [Information system “estate libraries of the Tambov governorates of the late 18th – early 20th centuries. as an element of the provincial cultural environment”: features of building a resource and its significance for the development of book culture]. In: Dolgikh A.N., Shevchenko I.A., Zemtsov L.I. (eds.). *Materialy Tret'ey Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 90-letiyu professora V.M. Vazhinskogo (1930–2010) «Problemy agrarnoy istorii Rossii»* [Proceedings of the Third All-Russian Scientific Conference Dedicated to the 90th Anniversary of Professor V.M. Vazhinsky (1930–2010) “Problems of the Agrarian History of Russia”]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University Publ., 2020, pp. 69–72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gsvtot>
5. Ilina O.N. Lichnyye biblioteki kak istochnik po istorii tsenzury [Personal libraries as a source on the history of censorship]. In: L.A. Avgul, D.N. Bakun et al. (eds.). *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Berkovskiye chteniya Knizhnaya kul'tura v kontekste mezhdunarodnykh kontaktov»* [Proceedings of the International Scientific Conference “Berkov Readings. Book Culture in the Context of International Contacts”]. Moscow, National Academy of Sciences of Belarus Publ., 2013, pp. 150–155. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwogtz>

6. Mylnikov A.S. Istoriya knizhnykh sobraniy kak otrasl' knizhno-istoricheskogo znaniya [The history of book collections as a branch of book-historical knowledge]. In: Abdullin R.G. et al. (eds.). *Istoriya knigi. Teoreticheskiye i metodologicheskiye osnovy* [The History of the Book. Theoretical and Methodological Foundations]. Moscow, 1977, pp. 11-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zqmifd>
7. Mylnikov A.S. Kniga kak ob"yekt istochnikovedeniya [A book as an object of source studies]. *Istochnikovedeniye otechestvennoy istorii* [Source Studies of National History]. Moscow, 1976, pp. 58-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zqkcbp>
8. Tokmakova T.N. Frantsuzskaya kniga v chastnykh kollektsiyakh pervoy chetverti XVIII v. v Rossii [French book in private collections of the first quarter of the 18th century in Russia]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnyye nauki = University Proceedings. Volga Region. Humanities*, 2011, no. 1 (17), pp. 3-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mkdwlu>
9. Luppov S.P. (executive ed.). *Frantsuzskaya kniga v Rossii v XVIII v.: ocherki istorii* [The French book in Russia in the 18th century: essays on history]. Leningrad, Nauka Publ., 1986, 252 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xckybj>
10. Frolova I.I. K Problemy provintsial'noy knigi v kontekste issledovaniya obshcherossiyskoy istorii knizhno-go dela: (na materiale vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.) [Problems of the provincial book in the context of the study of the All-Russian history of book business: (based on the material of the second half of the 19th – early 20th century.)]. *Kniga. Issledovaniya i materialy* [Book. Research and Materials], 1995, no. 71, pp. 205-213. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yflgkd>

Информация об авторах

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

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>, a-topil@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 07.10.2022
Поступила после рецензирования 02.12.2022
Принята к публикации 07.12.2022

Information about the authors

Ruslan M. Zhitin, Cand. Sci. (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

Aleksey G. Topilsky, Cand. Sci. (History), Senior Lecturer of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>, a-topil@yandex.ru

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

Received 07.10.2022
Revised 02.12.2022
Accepted 07.12.2022

Научная статья
УДК 93/94+908

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-175-190>



Дореволюционные сады и ясли: из истории становления дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае

Ирина Владимировна МАТОРИНА 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
mirw5@yandex.ru

Аннотация. В условиях реформирования отечественной системы образования, в том числе дошкольного, как его первой ступени, вновь становится актуальной проблема становления и развития дошкольных образовательных учреждений. Отечественный историко-педагогический опыт функционирования дореволюционных детских учреждений может стать важным ориентиром в модернизации системы дошкольных образовательных организаций на современном этапе. Рассмотрен процесс становления дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае; выявлены основные типы дореволюционных дошкольных учреждений, получивших распространение на Тамбовщине: ясли-приюты для крестьянских детей, городские ясли и приюты, частные детские сады и площадки. Сделан акцент на культурно-воспитательном значении деятельности детских учреждений системы общественного призрения, что позволило рассматривать их как прообраз общественных детских садов. Выявлены причины медленного развития сети дошкольных учреждений в России и в Тамбовской губернии в частности. Уточнены роль и степень участия в организации дошкольных образовательных учреждений государственных, а также частных и общественных инициатив. Проанализированы преимущественно опубликованные и архивные источники, которые позволили выявить региональные особенности становления дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае на губернском и уездном уровнях в указанный хронологический период сквозь призму востребованности сословно-социальной, профессиональной и этноконфессиональной групп населения и сделать вывод о том, что становление дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае началось в конце XIX – в начале XX века.

Ключевые слова: дошкольные образовательные учреждения, детский сад, ясли-приюты, Фридрих Фрёбель, дошкольное воспитание, региональная история

Для цитирования: Маторина И.В. Дореволюционные сады и ясли: из истории становления дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 175-190. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-175-190>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-175-190>

Pre-revolutionary kindergartens and nurseries: from the history of the formation of preschool educational institutions in the Tambov region

Irina V. MATORINA 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
mirw5@yandex.ru

Abstract. In the context of reforming the domestic education system, including preschool, as its first stage, the problem of the formation and development of preschool educational institutions is becoming urgent again. The domestic historical and pedagogical experience of the functioning of pre-revolutionary children's institutions can become an important reference point in the modernization of the system of preschool educational organizations at the present stage. The process of formation of preschool educational institutions in the Tambov region is considered; Main types of pre-revolutionary preschool institutions that have become widespread in the Tambov region are identified: nurseries-orphanages for peasant children, city nurseries and orphanages, private kindergartens and playgrounds. The emphasis is placed on the cultural and educational significance of the activities of children's institutions of the public charity system, which made it possible to consider them as a prototype of public kindergartens. The reasons for the slow development of the network of preschool institutions in Russia and in the Tambov governorate in particular are revealed. The role and degree of participation in the organization of preschool educational institutions of state, as well as private and public initiatives are clarified. Mainly published and archival sources have been analyzed, which allowed us to identify the regional features of the formation of preschool educational institutions in the Tambov region at the governorate and county levels in the specified chronological period through the prism of the demand for estate-social, professional and ethno-confessional groups of the population and conclude that the formation of preschool educational institutions in the Tambov region began at the end of the 19th century – beginning of the 20th century.

Keywords: preschool educational institutions, kindergarten, nurseries-orphanages, Friedrich Froebel, preschool education, regional history

For citation: Matorina, I.V. (2023). Pre-revolutionary kindergartens and nurseries: from the history of the formation of preschool educational institutions in the Tambov Region. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 175-190 (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-175-190>

ВВЕДЕНИЕ

Изменения в законодательстве РФ, связанные с модернизацией российского образования современные векторы развития и исследования в области дошкольного детства вновь актуализируют обращение к региональному историческому опыту функциони-

рования сети дошкольных образовательных учреждений. История дошкольного воспитания представляет интерес для целого ряда наук (исторической, педагогической), поэтому историография данной научной проблематики в общероссийском контексте довольно обширна. Современных исследователей волнуют самые разные аспекты данной про-

блемы. Культурно-исторические предпосылки становления и развития дошкольного образования в России выявлены О.В. Парфеновой [1]. Коллектив исследователей: Е.В. Коротаева, А.С. Андрюнина, М.Л. Кусова – предложил авторскую периодизацию становления и развития дошкольного образования в Российской Федерации [2; 3]. История детства дворянско-интеллигентской семьи в пореформенной России: изменения, произошедшие в воспитании дворянских детей от рождения до совершеннолетия, а также вопрос социализации дворянских детей в семье и детском саду рассмотрены в трудах В.А. Верременко [4]. Исследователи института детства РГПУ им. А.И. Герцена (О.В. Акулова, Т.А. Ивченко, Е.С. Конохова) отметили значение общественного движения поддержки первоначального воспитания в становлении теории и практики дошкольного образования [5]. Правовые аспекты регулирования деятельности детских садов изучены С.В. Голиковой [6]. Тема возникновения дошкольных образовательных учреждений тесно переплетается с историей развития социального призрения детей. Благотворительную поддержку детей-сирот в Тамбовской губернии изучали Т.Г. Деревягина¹, О.А. Дорожкина², П.П. Щербинин³, И.А. Шикунова [7]. В этом же контексте освещена деятельность общественных объединений и организаций в работах А.С. Тумановой⁴. Появляются статьи тамбовских историков, связанных с историей становления

общественных дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае [8].

Основу исследования составили в основном опубликованные материалы, а также материалы, отложившиеся в фондах Государственного архива Тамбовской области, в частности, фонд «4. Канцелярия Тамбовского губернатора»⁵; фонд «Р-1404. Комиссариат просвещения (21 февр. – 24 авг. 1918 г.). Отдел народного просвещения (24 авг. – дек. 1918 г.). Отдел народного образования (дек. 1918 г. – июнь 1928 г. – ГУБОНО) Исполнительного Комитета Тамбовского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов»⁶. Отчеты и доклады Уездных земских управ позволили изучить вопрос об открытии летних яслей-приютов в Тамбовской губернии (условия открытия, суммы ассигнований со стороны Земства и участие частной инициативы, возраст и количество детей, посещавших ясли, бытовые условия содержания и занятия детей, отношение населения к яслям); Уставные документы и переписка Тамбовского попечительского общества о яслях позволили рассмотреть различные типы открываемых дошкольных учреждений в Тамбовской губернии в начале XX века; отчеты Губернского и уездных УОНО позволили получить сведения о детских садах Тамбова и уездов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс формирования дошкольного образования в России начинается во второй половине XIX – начале XX века. Условно его можно представить как «постепенное внедрение новых форм присмотра и воспитания детей дошкольного возраста» [9, с. 125]. Совместными усилиями властей, общественных организаций и частных благотворителей были созданы несколько типов дошкольных учреждений: ясли-приюты для крестьянских детей, ясли и детские приюты в городах, дет-

¹ Деревягина Т.Г. Роль и место благотворительной деятельности купца А.М. Носова в организации социальных учреждений в г. Тамбове (вторая половина XIX – начало XX в.). Тамбов, 2004. 57 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002706122/

² Дорожкина О.А. Сиротство в России: историко-педагогический анализ. Тамбов, 2000. 51 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000713411/

³ Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: «дети беды» и попечительство до и после 1917 года. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. 370 с. URL: http://childcult.rsuh.ru/binary/object_14.1558012912.170-61.pdf/

⁴ Туманова А.С. Общественные организации города Тамбова на рубеже XIX–XX веков. Тамбов, 1999. 157 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_4f9e043e11-e52332254aca4dc548c60a/

⁵ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 4. Оп. 1. Д. 5646; Д. 5652; Д. 5181.

⁶ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 183; Д. 185; Д. 194; Д. 198; Д. 209; Д. 1064.

ские сады и площадки, которые подчинялись разным ведомствам: Ведомству учреждений императрицы Марии, Министерству народного просвещения, различным благотворительным обществам.

Вопрос об открытии детских учреждений в России (в отличие от Запада) возник отнюдь не с развитием народного образования, а стал актуальным в связи с высокой детской смертностью и обсуждался на совещаниях врачей, земских собраниях, собраниях различных обществ. В Тамбовской губернии этот вопрос стоял довольно остро. Преобладающим сословием в губернии являлись крестьяне (93,75 % от общего числа жителей)⁷. Пик детской смертности приходился на июль–август – период основных хлебоуборочных работ. Решение проблемы местное медицинское сообщество видело в открытии летних яслей-приютов. В июне 1900 г. тамбовские врачи и представители земств Тамбовской губернии, заслушав доклад доктора Н.Н. Ментова «О летних яслях приютах»⁸, в котором он обратил внимание на пользу этих учреждений в борьбе с детской смертностью, сифилисом, предотвращением пожаров в летнее время, а также отметил их воспитательно-образовательное значение, приняли совместное решение о ходатайстве перед губернским земским собранием об ассигновании средств на устройство летних яслей-приютов в деревнях и селах Тамбовской губернии в размере 250 рублей на каждые ясли, не обуславливая числа яслей.

Единичные случаи открытия яслей в губернии встречались и ранее. 16 июня 1888 г. по инициативе доктора Ф.В. Сперанского были устроены первые детские ясли в усадьбе А.А. Сатина, находившиеся в деревне

Ивановка. Учредительницей яслей была Варвара Аркадьевна Сатина – родная сестра отца великого музыканта С.В. Рахманинова. Устроители «приюта для детей» в Ивановке хотели показать матерям-крестьянкам более правильное в гигиеническом смысле вскармливание, уход за детьми. Крестьянки усваивали, что «надо чаще мыть детей и обязательно с мылом», чего прежде не делали. Помещением для яслей служила обыкновенная деревенская изба, довольно обширная, находившаяся в усадьбе. Инвентарь яслей был несложен: корзины с сенными матрасиками, несколько табуретов, чашки, ложки, чугушки, белье (из старого) в достаточном количестве. Дети принимались в возрасте от одного до трех лет. Прислуга состояла из двух женщин. Медицинского надзора за детьми не было. Осматривала их сама Варвара Аркадьевна. Вначале матери отнеслись к яслям с большим подозрением, не решаясь отдавать туда своих чад. Но, когда увидели, какой уход осуществляется за детьми, стали охотно приносить и приводить их в ясли⁹.

При организации летних яслей-приютов в деревнях придерживались следующих положений: почин и устройство яслей-приютов должны взять на себя губернские и уездные земства; ясли должны быть открываемы лишь в местах жительства врачей или находиться под их наблюдением во избежание заноса в ясли эпидемических болезней и сифилиса; в ясли должны быть принимаемы нуждающиеся в попечении дети от грудного возраста до 7–8 лет (количество детей зависит от средств яслей); чтобы ясли приобрели возможно большее воспитательное значение, желательно привлечь в надзирательницы яслей лиц интеллигентных (учительниц, фельдшериц или учениц фельдшерской школы) и размещать ясли в школьном помещении.

Летом 1901 г. были открыты ясли в с. Дегтянка Козловского уезда (с 26 июня по 17 июля) и в с. Вишнево (с 30 июня по 6 августа). Дегтянские ясли располагались в наемном помещении. За время работы ясли

⁷ Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XLII. Тамбовская губерния. Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1904. С. 12. URL: <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=2673#n=5/>

⁸ IV-е совещание врачей и представителей земств Тамбовской губернии при Губернской земской управе 1–9 июня 1900 г.: конволют. Вып. 1: Доклады комиссий и журналы совещания; вып. 2: Делегатские доклады. Тамбов: Губ. зем. тип., 1900. С. 17–41. URL: <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=7414/>

⁹ Мильруд П. Ивановские ясли // Тамбовская правда. 1900. 6 окт.

посетило 166 человек детей от 1,5 до 8 лет, в том числе 2 грудных. Ясли с. Вишневое размещались в местной сельской школе. «В течение дня дети занимались на площадке перед школой и в саду школы играли в мяч, лошадки, лапту, занимались простейшими гимнастическими упражнениями, купались в реке, слушали рассказы, басни и сказки»¹⁰.

В августе 1901 г. Министерство внутренних дел направило циркуляр тамбовскому губернатору о том, что после отчета за 1900 г. о состоянии одной из губерний, в котором губернатор отметил как отрадное явление, постепенное возникновение в селениях губерний, при помощи земства, летних яслей-приютов, Его Императорское Величество лично сделал отметку «Желаю видеть распространение подобных яслей. Объявить»¹¹. 15 сентября 1901 г. циркуляр был разослан в уездные земства для надлежащих распоряжений. В ответ на данный циркуляр Кирсановская и Липецкая уездные управы не смогли составить доклада очередному Земскому собранию по вопросу об устройстве летних яслей-приютов, мотивируя поздним получением предложения, но обязуясь представить соответствующий доклад в будущем году; Спасская уездная управа сообщила, что выделяет на обустройство детских яслей сто рублей, если в уезде найдутся лица, которые возьмутся это сделать бесплатно; Тамбовская уездная управа передала это предложение для разработки в Санитарный Совет¹². Лишь Усманская уездная управа отчиталась об устройстве двух яслей-приютов в уезде на время рабочей поры 1901 г.: в с. Петровское 3-м Бреславской волости и в с. Новоуглянск, на что было ассигновано 200 рублей¹³.

Ясли-приют в с. Петровское 3-м Бреславской волости помещались в просторном помещении земской школы, устройством яслей руководил член Управы И.И. Стерлигов; для заведывания яслями была приглашена учительница Бреславской земской школы;

прислуга состояла из кухарки и няньки. Ясли были открыты 24 июня 1901 г. и работали 17 дней, за исключением двух воскресных дней и Петрова дня, когда дети не приходили. Обстановка яслей состояла из классных скамеек, столов, корзин для грудных детей, тюфяков с сеном, корыта, простынь, пеленок, наволока, десятичных весов для взвешивания детей, самовара, керосиновой кухни, чугунов и других принадлежностей для приготовления пищи, часть которых были приобретены в собственность на средства земства, а часть были временно даны в пользование г. Стерлиговым. В ясли принимались дети от грудного возраста до 12 лет; всего в яслях пребывало 73 человека, которыми было проведено 615 дней. Самое большее число детей по дням было 64, самое меньшее – 26. Доктор осматривал детей каждый день. На обустройство яслей было израсходовано 75 руб. 43 коп. из 100 рублей, выделенных Управой. Каждый день обходился в среднем 5 руб. 39 коп., а каждый ребенок стоил в день 12,26 коп.

Открыть ясли удавалось не всегда, даже при условии, что все было готово к их открытию. Член Управы Г. Айдаров в объяснительной записке указывал на «полное недоверие жителей к этому новому для них делу, выразившееся нежеланием приводить своих детей в ясли»¹⁴, в связи с чем запланированные ясли в Пригородной слободе не могли быть открыты. В итоге ясли все же открыли по личному заявлению священника с. Новоуглянск о том, что «после пожара очень много крестьян бедствует и даже не знают, где приютить своих детей»¹⁵. Устраивали и руководили яслями член Управы В.И. Айдаров и врач Э.Н. Спиндлер. В надзиратели были приглашены два учителя местных школ. Ясли были открыты 11 июля 1901 г. и работали 12 дней. В ясли принимались дети от 1 до 8 лет. Для яслей сняли чистую крестьянскую избу. Обстановка яслей состояла из разной утвари и постельного белья. В течение 12 дней ясли посетило 502 человека. Самое большое число детей в день – 60, самое

¹⁰ Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: ...

¹¹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5181. Л. 1.

¹² ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5181. Л. 3-5; 7.

¹³ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5181. Л. 6.

¹⁴ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5181. Л. 9.

¹⁵ Там же.

меньшее – 19. На третьи сутки работы яслей детей осматривал врач. Обустройство яслей в с. Новоуглянск обошлось Управе в 56 руб. 69 коп. (каждый ребенок стоил 11,21 коп.). Всего на устройство и содержание яслей в Усманском уезде было израсходовано 131 руб. 71 коп., из ассигнованных Земством – 200 руб.¹⁶

В 1902 г. работа по устройству яслей-приютов в губернии продолжилась. На средства земства были открыты ясли в с. Богородицкое Ново-Дегтянской волости и в с. Старая Дегтянка в Козловском уезде и детские ясли в с. Вишнево на частные средства¹⁷. В Кирсановском уезде в с. Соколово в помещении земской школы были открыты ясли-приют по инициативе Капитолины Сергеевны Соседовой. На эти цели губернская управа выдала К.С. Соседовой 125 руб. из ассигнованных на устройство яслей-приютов для Кирсановского уезда 250 руб., с условием, что контроль и наблюдение должны быть со стороны уездной управы. Ясли работали с 9 июля по 15 августа. За это время ясли посетили 73 человека детей, пребывавших 1161 день, из них 5 – грудных. Дети приводились в ясли-приют в 6 ч утра и пребывали там до 9 ч вечера. Грудные получали кипяченое молоко, а подростки имели завтрак в 7 ч, обед в 12 ч и ужин в 7 ч вечера, а в промежутках между обедом и ужином желающим давался еще и хлеб. Дети были под наблюдением г-жи Соседовой, которая посещала ясли ежедневно, смотрительницы Скопиной и двух нянек. Дети в яслях забавлялись в мяч, лошадки, лапту и другие игры. Медицинское наблюдение за яслями принял на себя врач Павел Арсеньевич Каменев, который посещал ясли раз в две недели, а ежедневное наблюдение было поручено земскому фельдшеру Соколовского пункта Борису Михайловичу Иванову. По словам К.С. Соседовой, «дети охотно посещали ясли и при закрытии их высказали свое сожаление, а также и родители детей остались довольны, ясно сознавая полезность и удобство их, просили г-жу

Соседову не оставить это благое дело и в будущем году»¹⁸.

В этом же году на средства губернского земства, выделившего на этот предмет 200 руб., были устроены детские ясли в с. Ольхи в Шацком уезде в доме господ Князевых, предложивших бесплатно половину своего дома под ясли. Непосредственное заведывание яслями осуществляли А.Д. Богданова, слушательница медицинских курсов; А.Е. Князева, слушательница курсов физического воспитания; Е.А. Ряжская и А.И. Смирнова, по очереди сутками дежурившие в яслях, так как большинство детей оставались на ночь, за редким исключением родители, и то близко живущие, брали детей на ночь домой. Деятельность яслей приурочена была к самой горячей рабочей поре; поэтому ясли были открыты с 8 июля по 3 августа и функционировали 26 дней. За это время в яслях пребывало 79 человек детей. Ими было проведено 1094 дня, среднее ежедневное число детей было 42 человека, наименьшее число – 6 (на Ильин день) и наибольшее – 60. В ясли принимались дети, начиная от грудного возраста до 7–8 лет включительно. Грудных старались брать по возможности меньше, так как для ухода за ними требовалось много прислуги. Грудные дети кормились стерилизованным молоком при помощи рожков и резиновых сосок; дети, питавшиеся смешанной пищей, получали еще манную молочную кашу и белый хлеб. Остальные дети ели 4 раза в день.

День в яслях начинался в 6 утра; в это время ночевавшие в яслях дети вставали и умывались; к этому же времени собирались и остальные дети. В 7–8 ч дети завтракали, в 12 ч обедали, в 4 ч полдничают и в 7–8 ч вечера ужинали. В промежутках между едой дети в палисаднике занимались играми, пением, пляской, а иногда под руководством кого-либо из заведующих дети совершали поездки в ближайший лес или прогулки по выгону около села. Большую часть времени дети проводили на воздухе. Некоторые более взрослые девочки занимались шитьем. В яс-

¹⁶ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5181. Л. 10.

¹⁷ Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: ... С. 126.

¹⁸ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5181. Л. 20.

лях обращалось тщательное внимание на приучение детей к чистоте, опрятности и гуманному обращению между собой. Устроители отмечали, что «все дети, посещавшие ясли, заметно поправились и окрепли. Первые 2–3 дня после открытия яслей дети дичились и в это время было 2–3 случая побегов из яслей, но потом дети освоились и не хотели уходить домой. Даже после закрытия яслей много детей долго еще продолжали собираться для игр в палисаднике гг. Князевых». Что касается отношения населения к яслям, то как это отмечалось и везде, вначале ясли были встречены населением недоверчиво, особенно боялись, что за ясли с них будут взыскивать деньги. Но после того, как население присматривалось к яслям, познакомившись с их постановкой, недоверие сменялось дружелюбным отношением. Всего на содержание яслей было израсходовано 144 р. 98 коп.¹⁹ В 1903 г. подобные ясли-приюты было решено открыть в с. Куймани Лебедянского уезда²⁰.

К сожалению, открытие яслей-приютов в Тамбовской губернии так и осталось делом благотворительным, «с незначительным участием земских средств и практически без помощи самого населения»²¹. По количеству открытых учреждений Тамбовская губерния уступала соседям: Воронежской, Саратовской, Рязанской губерниям. С 1906 г. стала наблюдаться тенденция к уменьшению такого рода учреждений, сокращение ассигнований со стороны земств на их устройство, да и в самой врачебной среде, явившейся инициатором этого начинания, началась критика эффективности яслей-приютов как меры борьбы с детской смертностью. По мнению одного из известных врачей В.Д. Ченькаева, «ясли ни к пожарам, ни к высокой детской смертности, ни к сифилису, ни вообще к санитарным бюро не имеют никакого отношения и с санитарной точки зрения не являются серьезным орудием в борьбе с детской

смертностью»²². Но тот же В.Д. Ченькаев отмечал их культурно-воспитательное значение, «которое первоначально вовсе не имелось в виду, но скоро было выдвинуто самой жизненной практикой»²³, так как почти везде, где устраивались ясли, они находились в более или менее тесной связи со школами (использование зданий школ для размещения яслей, а также учительского персонала для работы с детьми в них). Таким образом, ясли-приюты для крестьянских детей можно считать прообразами общественных детских садов.

Как показали многочисленные исследования, о которых говорилось выше, практика социального попечения и призрения детей в Тамбовской губернии хорошо была развита. Среди множества благотворительных учреждений для детей особо нужно выделить мариинские приюты, идея создания которых принадлежала жене Николая I Александре Федоровне с целью «доставлять детям временное убежище и самое начальное образование» [10, с. 32]. Эти приюты были «открытого» типа – детей туда приводили лишь в дневное время, не теряя связь с родителями. В приют принимались дети в возрасте от 3 до 10 лет, в основном бесплатно независимо от пола или сословия. Дети в приюте находились с 7 ч утра до 8–9 ч вечера. Основу учебной программы в приютах составляли Закон Божий, чтение, письмо и начальная арифметика, а также ремесленные навыки, навыки ведения домашнего хозяйства и рукоделия. Приюты открывались на средства общественной и частной благотворительности с разрешения губернских попечительств, но государство осуществляло надзор за воспитательно-образовательной деятельностью в них. Постепенно функции мариинских приютов расширялись, в них открывались сиротские отделения и к концу XIX века мариинские приюты стали носить «комбинированный характер как учреждения для прихо-

¹⁹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5181. Л. 27–29.

²⁰ Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: ... С. 126.

²¹ Там же.

²² Чарнолуский В.И. Земство и народное образование: очерк из прошлого и настоящего земской деятельности в различных областях общественного образования. Ч. 1. Спб., 1910. С. 105. URL: <https://www.pr-lib.ru/item/727273/>

²³ Там же.

дящих воспитанников и пансионеров-сирот, полусирот и детей неимущих родителей, а также бесприютных младенцев, численность которых возросла настолько, что в некоторых губернских и уездных приютах стали учреждаться детские ясли» [10, с. 33].

Открытие яслей в городе Тамбове связано с деятельностью Тамбовского Попечительского общества о яслях, основного в 1904 г. по инициативе старшего врача губернской земской больницы И.Э. Гаген-Торна. Своей задачей Общество ставило «надлежащий надзор, уход и правильное питание малолетним детям, остающимся, за отсутствием родителей на работах вне дома, без присмотра»²⁴. Для решения этих задач Общество открывало детские учреждения различных типов: ясли для грудных детей, дневные убежища для детей в возрасте от двух лет с устройством доступных их возрасту занятий и игр; ясли-приюты смешанного типа, а также постоянные убежища для детей-сирот и не имеющих пристанища, Ольгинские детские приюты трудолюбия и тому подобные учреждения²⁵ и было подведомственно Комитету попечительства о Домах трудолюбия и Работных домах Ведомства учреждений императрицы Марии. Для правильной постановки дела учредители общества изучали отчетную документацию подобных детских учреждений России, а В.А. Гаген-Торн (супруга И.Э. Гаген-Торна) совершила ознакомительную поездку по дошкольным учреждениям Петербурга.

Первым детищем общества стали ясли, открытые в г. Тамбов 27 апреля 1905 г., целью которых, в первую очередь, было оказание помощи в воспитании детей женщинам, оставшимся единственными кормилицами в семье, чьи мужья были мобилизованы в армию в связи с началом Русско-японской войны. В яслях дети получали трехразовое питание, бесплатную медицинскую помощь, одежду, но что не менее важно, воспитатели занимались с детьми играми, «обучали ручному труду по методике немецкого педагога

Фрёбеля»²⁶. За первые восемь месяцев работы ясли посетили около 3,5 тысяч детей от года до 9 лет. Этот опыт транслировался и в уездах. Например, отделение общества Попечения о детях было открыто в Моршанске²⁷. В 1908 г. учреждение было переименовано в Ольгинское трудовое убежище, но и при нем работали Александровские ясли для детей 6–10 лет. 12 февраля 1912 г. были открыты ясли в Козлове в доме Мартынова на улице Лебединской²⁸. Содержание яслей взяла на себя местная интеллигенция, получив поддержку городской администрации. Ежедневно ясли посещали от 40 до 57 детей, что свидетельствовало о популярности в городе детского учреждения.

Таким образом, социальные учреждения помимо непосредственно призрения детей, выполняли функции первых дошкольных воспитательно-образовательных учреждений. Большинство из них после революции было закрыто, за редким исключением тех приютов, которые новая власть смогла (или захотела) трансформировать в общественные детские сады. Эта участь была уготована Мариинскому приюту, открывшемуся в Тамбове в 1847 г. на средства благотворительницы Т.И. Лион и ее сына инженер-капитана С.М. Лиона, пожертвовавших для приюта свою усадьбу в центре города. Существовал приют на пожертвования благотворителей и на средства от лотерей, вечеров и благотворительных концертов. В приюте воспитывались дети от 3 до 10 лет. По достижении 10-летнего возраста дети передавались на обучение в ремесленные училища или дома трудолюбия [11, с. 184]. Приют отлично справлялся со своими функциями до революции. В течение 1917 г. Мариинский приют сохранил свое название, изменив свой социальный статус. После выхода Декрета Совета Народных Комиссаров «О передаче в ведение Народного Комиссариата Просвещения учебных и

²⁴ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5646. Л. 4.

²⁵ Там же.

²⁶ Туманова А.С. Общественные организации города Тамбова ... С. 109.

²⁷ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 5652. Л. 7.

²⁸ Белых М.П. Привет из Козлова (часть первая–третья). Мичуринск: ОАО «Изд. дом «Мичуринск», 2013. С. 162–164.

образовательных учреждений и заведений всех ведомств» (05.06.1918 г.)²⁹ Мариинский приют перешел в ведомство Губернского Отдела Народного Образования. Из состава воспитанников Мариинского приюта были выделены дети дошкольного возраста и организован детский сад, расположившийся в изолированном флигеле³⁰. В 1919 г. в детском саду воспитывалось 55 человек³¹.

Необходимо также отметить деятельность Тамбовского отдела С.-Петербургского общества детских развлечений (май 1900 – январь 1980 гг.), насчитывавшее более 160 членов – известных в Тамбове общественных деятелей под председательством педагога, директора земского сиротского приюта И.Я. Герда. В задачи Общества не входило открытие детских учреждений. Его деятельность была направлена на всестороннее развитие детей путем устройства спектаклей, праздников, лодочных и пешеходных прогулок, рождественских елок. Особенное место в деятельности Общества занимала организация игр. Игры проводились в местах, специально предоставленных местной властью в Покровском сквере (рядом с Покровской церковью) и Варваринской площади (Первомайской пл.). Покровский сквер был приспособлен под игры детей младшего возраста от 4 до 12 лет, а на Варваринской площади – более старшего возраста. Игры происходили по средам и воскресеньям с 4 до 7 ч вечера. «Покровский сквер посещало в среднем от ста до трехсот, а Варваринскую площадь – до пятисот человек в день»³². Особой популярностью пользовались, организуемые Обществом детские праздники. Так, летом 1904 г. Обществом были устроены пять праздников (два платных и три бесплатных) с танцами, играми, фейерверками. «Заканчивались праздники традиционно полетом воздушных шаров»³³. Зимой на средства Общества детских

развлечений выкупались билеты у владельца катка на р. Цна для бесплатного катания бедных детей, которым также бесплатно выдавались коньки. Работа Общества высоко оценивалась горожанами. Это объяснялось общедоступностью организованного детского досуга, независимо от сословной принадлежности детей. Деятельность Общества развлечений важна еще и потому, что члены Общества также занимались разработкой теоретических вопросов педагогики, искали пути сближения школы, семьи и общества в деле воспитания молодого поколения»³⁴.

Появление в России такого типа дошкольного образовательного учреждения как детский сад связано с распространением идей немецкого педагога Фридриха Вильгельма Августа Фрëбеля – основоположника теории и методики дошкольного воспитания, автора термина “Kindergarten” – детский сад и организатора первого в истории образовательного учреждения такого рода. Обучение детей в детских садах Фрëбеля было построено на системе игр с конкретным дидактическим материалом, так называемыми «дарами Фрëбеля», куда входили предметы, различающиеся по цвету, форме, величине и по способу действия с ними: вязаные шарики всех цветов; кубы и цилиндры; мячи разных цветов и размеров; куб, разделенный на 8 кубиков; палочки для выкладывания; бумажные полоски для плетения и аппликаций и т. д. Большое место в системе Фрëбеля занимала художественная деятельность детей: рисование, лепка, аппликация, музыка и стихи.

Идеи Ф. Фрëбеля быстро получили распространение в Европе. В XIX веке его имя стало известно и в России. Начиная со второй половины XIX века, в России появляются так называемые Фрëбелëвские общества, в одну из важнейших задач которых, наряду с научной пропагандой идей дошкольного воспитания, входило открытие дошкольных учреждений. Первые детские сады в России

²⁹ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 7. Л. 12.

³⁰ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 209. Л. 8.

³¹ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 194. Л. 28.

³² Туманова А.С. Общественные организации города Тамбова ... С. 73.

³³ Тамбовский отдел С.-Петербургского общества детских развлечений. Отчет Деятельности Тамбовского

отдела С.-Петербургского общества детских развлечений за 1904 г. Тамбов: Губ. зем. тип., 1905. С. 5.

³⁴ Туманова А.С. Общественные организации города Тамбова ... С. 75.

появились «в Гельсингфорсе (1859, 1863), Санкт-Петербурге (1863, 1866), Одессе (1866), Москве (1866)» [12, с. 121]. Руководители этих учреждений считали себя последователями Ф. Фрёбеля.

Развитие и становление дошкольных учреждений в России шло крайне медленно. Институты и методы воспитания всегда отражают общественные и ценностные ориентиры государства и связаны с его историей. Как видно из вышесказанного, общественные учреждения дошкольного образования в России создавались исключительно благодаря частной или общественной инициативе. Детские сады не являлись составной частью системы государственных учебно-воспитательных заведений. По сведениям Киевского общества народных детских садов, к началу XX века «на всю Россию числилось около 100 частных детских садов, исключительно для детей интеллигентных родителей и из них 25 находились в Прибалтийском крае» [13, с. 100]. Одной из главных причин медленного распространения сети дошкольных учреждений в России, как отмечали авторы законопроекта «Об Учебно-воспитательных учреждениях для детей дошкольного возраста («детских садах»)», внесенного в III Государственную думу 20 мая 1908 г., наряду с незнакомством большинства русского общества с устройством и задачами детских садов вообще, и бесплатных народных садов в особенности, было отсутствие правовой базы для создания подобных учреждений, зависимость устроителей от местной администрации³⁵. Желая открыть детский сад были вынуждены подавать прошение на имя губернатора или директора народных училищ, ссылаясь на закон «О частных учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения»³⁶, пытаясь подвести детский сад под тип третьеразряд-

ного учебного заведения. При этом необходимо было предоставить свидетельство на звание учителя. Трудность заключалась в том, что предписания закона, ориентированные на школу, не соответствовали назначению дошкольного учреждения. «Требования: определить обязательный состав изучаемых предметов, употребление учебников и пособий, одобренных для казенных учебных заведений, проведение в конце года «испытаний», ведение делопроизводства в виде ведомостей и журналов» [6, с. 147] невозможно было выполнить, занимаясь с дошкольниками. В связи с этим открытие детских садов зачастую зависело от «воли» местного начальства.

Открытие детских садов в общегосударственном масштабе тормозилось и отсутствием социального заказа на учреждения подобного рода. Взаимодействие семьи и детского дошкольного учреждения осуществлялось на уровне отдельных семей, так как все частные детские сады были платными и доступны далеко не всем. В этой связи, как отмечает В.А. Веретенко, «естественно, что данные учреждения распространились, прежде всего, не для нужд трудящегося населения, а стали важным инструментом социализации дошкольников в дворянско-интеллигентской среде» [13, с. 101]. В платные сады для детей дворян, чиновников, офицеров и так далее принимались дети в возрасте от 3–4 до 9 лет. Для этого необходимо было предъявить свидетельство врача о состоянии здоровья ребенка. Занятия в саду были направлены на нравственное и физическое развитие, а также первоначальное образование детей. Как правило, дети находились в саду с 10 до 14 ч: играли, занимались лепкой, рисованием, ручным трудом; в старшей группе обучались чтению, арифметике, языкам. Плата за обучение составляла от 50 до 80 рублей [4, с. 115]. В провинции дело с открытием детских садов обстояло еще сложнее. Первый провинциальный детский сад был открыт в 1867 г. в Воронеже и связан с именем известного русского педагога Н.Ф. Бунакова [14, с. 543].

³⁵ Об учебно-воспитательных учреждениях для детей дошкольного возраста («детских садах»). 20 мая 1908 г. // Государственная дума. Созыв 3-й. Сессия 1-я. Приложения к стенографическим отчетам. СПб., 1908. Т. 2. Стлб. 169-170.

³⁶ Свод законов Российской империи. Т. 11. Ч. 2. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

Свои последователи идей немецкого педагога были и в Тамбове. В 1909 г. в Тамбове по инициативе Ольги Петровны Каменевой был открыт детский сад и подготовительная школа для поступления в средние учебные заведения, учреждение для Тамбова новое и потому вызвавшее неоднозначное мнение о нем горожан: «на первых порах не вызывало к себе той должной оценки и сочувствия со стороны общества, какой бы следовало ожидать ввиду того, что в Тамбове, можно сказать, не существовало ранее детского сада»³⁷. Детский сад располагался по ул. Большой (ул. Советская) в доме Нарышкина. Заведующей детским садом была его основательница О.П. Каменева. В числе сотрудников образовательного учреждения в разные годы также состояли: законоучитель детского сада и школы священник В.В. Лебедев, он же учитель пения; преподавательница старшего отделения А.П. Любвина (сестра Каменевой); преподавательница среднего и младшего отделения В.Г. Рахманова; учитель рисования М.А. Антонов (преподаватель Александринского института благородных девиц и Екатерининского учительского институты)³⁸, учитель пения С.М. Клипин, учитель рисования В.Н. Кожухов, Е.И. Иванова³⁹, законоучитель В.И. Лебедев⁴⁰, Е.А. Реннет, П.В. Плетнева⁴¹. Руководительницей в детском саду состояла Е.А. Остроумова, окончившая Фребелёвские курсы и состоявшая руководительницей С.-Петербургского детского сада Глаголевой⁴².

Дети, посещавшие детский сад, делились на две возрастные группы: младших (3–5 лет) и старших (6–7 лет). Распорядок дня в саду строился следующим образом: в сад приходили к 10 ч, иногда раньше. Руководительница приходила к половине десятого. Во

время сбора ранее пришедшие дети начинали по желанию играть в игрушки, рисовали. Когда собирались все дети, то начинался первый урок из чтений, бесед, рассказов, а иногда (раз в неделю) арифметика. Эти более трудные занятия вели на первых уроках, когда у детей более свежие силы и восприимчивость. Урок продолжался с полчаса. После этого начинались Фребелёвские игры под наблюдением руководительницы. Иногда производились гимнастика, гимнастическая маршировка. В 11.45 дети садились завтракать. Некоторые готовили в школе (теплые) завтраки, другие приносили с собой, причем недалеко живущим от школы детям также присылали горячее. Для завтрака накрывался стол в столовой, и дети завтракали все вместе (школа и детский сад) под наблюдением воспитательниц. После завтрака дети одевались (сами под наблюдением заведующей и воспитательниц, младших одевали няни), и все шли в сад: иногда детей водили гулять вне сада, это бывало в сырую и очень снежную погоду. Зимой в саду дети работали: прочищали дорожки, делали горки из снега, разные фигуры. В плохую погоду дети в сад не ходили, тогда они играли в свободные игры с мячиками, вожжами и т. п. После отдыха обычно бывал урок ручного труда: лепки, плетения, вышивания, выкалывания. Он начинался в 13.45 или ранее, смотря по прогулке. Некоторые уроки, например, лепка, обычно продолжались в течение почти всего последнего урока (1 час), так как эта работа требовала более продолжительного времени, и затем тратилось время на отмывание рук детей от глины. При иных же занятиях урок кончался ранее, и оставшееся время посвящалось пению или рисованию. По окончании последнего урока дети убирали и складывали игрушки; освободившиеся предавались свободным играм до времени, когда за ними приходили родители, няни или бонны⁴³.

Программа обучения в детском саду включала: Закон Божий (в обучении использовался метод беседы доступным языком в сочетании с наглядным методом (рассматри-

³⁷ Лебедев В.В. Детский сад и школа О.П. Каменевой. Тамбов: Эл.-тип. П.С. Москалева, 1910. С. 4. URL: <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=10107/>

³⁸ Там же. С. 28.

³⁹ Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1912 год. Тамбов: Эл.-тип. Губ. управл., 1912. С. 69.

⁴⁰ Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1913 год. Тамбов: Эл.-тип. Губ. управл., 1913. С. 52.

⁴¹ Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1911 год. Тамбов: Эл.-тип. Губ. управл., 1911. С. 54.

⁴² Лебедев В.В. Детский сад и школа ... С. 29.

⁴³ Лебедев В.В. Детский сад и школа ... С. 26-27.

вание картинок)); обучение русскому языку, чтению и письму (в конце года все дети писали и читали по «Букварю» В.П. Вахтерова); Обучение арифметике (устный счет до 10, письмо цифр, сложение и вычитание при помощи наглядных пособий: кубики, картинки, разноцветные кирпичи, игрушки, шведские счеты, решение простых арифметических задач из книги «Сотрудник школы» Залеской); естественная история (наблюдение за всходами, знакомство с жизнью животных при помощи фигур-моделей животных – пособия, выписанного из Англии, наблюдение за переменами в природе – посещение сада, посещение Бунаковского музея⁴⁴); немецкий язык (главный метод обучения – игра). Кроме этого, в обучении использовался большой круг практических работ: лепка, плетение, сгибание бумаги, вырезание и наклеивание, работы из гороха и спичек, вышивание, рисование, пение. Особое внимание уделялось играм. Использовались как Фребелёвские игры с пением, так и гимнастические игры (подвижные игры на свежем воздухе, гимнастические игры по руководству к физическому воспитанию профессора Лесгафта). В течение года устраивались детские праздники, на которых родители знакомились с достижениями детей. Например, «Елка»; на празднике в дни масленицы было устроено чтение «Робинзона Крузо» с туманными картинками, в подготовке и проведении которых активное участие принимали дети; весной была устроена прогулка для детей с родителями и воспитателями на лодках в сосновый лес⁴⁵. На праздники приходили посмотреть не только родители, но и другие лица, интересующиеся воспитанием. Например, «Елку» посетили директор народных училищ Тамбовской губернии В.М. Родионов, ректор духовной семинарии И.А. Панормов⁴⁶. По всей видимости, детский сад О.П. Каменевой просуществовал не долго: с 1909 по 1913 г. В

Адрес-календаре Тамбовской губернии за 1914–1915 гг. сведений об этом образовательном учреждении уже нет.

С 1915 г. в Тамбове работает Еврейский детский сад⁴⁷, переименованный в первые послереволюционные годы в детский сад № 4 по ул. Трудовая, 13 (ул. Советская). Еврейское население в России проживало обособленно. Желание еврейской общины привить детям еврейские традиционные культурные ценности обусловило появление еврейских детских садов. «Первый еврейский детский сад был открыт в 1908 г. в Варшаве. К 1913 г. в России имелось около 30 платных еврейских садов» [13]. Еврейские сады отличались от других дошкольных учреждений ведением занятий на еврейском языке, в программу которых были включены религиозные еврейские праздники, пение еврейских песен, обучение русской и еврейской грамоте. Тамбовский еврейский детский сад был закрыт в 1924 г. по причине того, «что сад, главным образом, обслуживал детей состоятельных ремесленников в Центре города, занимавшихся частным промыслом: шляпошниц, сапожников, портных, торговцев» «при отсутствии сада для чисто пролетарской среды, детей профессионально организованных рабочих в северном районе города»⁴⁸.

Единичные случаи открытия детских садов встречались не только в Тамбове, но и в уездных городах. С 1 августа 1913 г. начал работать детский сад в г. Темников, также переживший революцию и ставший Первым Темниковским детским садом⁴⁹. Открытие Темниковского детского сада было связано с деятельностью Общества по дошкольному воспитанию (с 1913 г.), в задачи которого входило учреждение детских садов, яслей, площадок и колоний. Обществом был открыт также детский сад в Кадоме, который за неимением средств был закрыт в 1914 г.⁵⁰ «Каждое лето в Темникове устраивались площадки для детей от 3 до 14 лет. В уезде были

⁴⁴ Подвижной музей наглядных учебных пособий им. Н.Ф. Бунакова при Тамбовской губернской земской управе был открыт в 1897 г. для обеспечения школ губернии наглядными пособиями.

⁴⁵ Лебедев В.В. Детский сад и школа ... С. 30-32.

⁴⁶ Там же. С. 29.

⁴⁷ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 194. Л. 14, 22.

⁴⁸ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 1064. Л. 22.

⁴⁹ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 198. Л. 17.

⁵⁰ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 183. Л. 10.

открыты трое образцовых яслей. Всего же в уезде открылись более 50 яслей. Работу в яслях проводили учительницы и помогали ученицы местной гимназии»⁵¹. На II Губернской конференции по дошкольному воспитанию (2–7 марта 1919 г.) представитель от Темниковского уезда т. Законова отмечала: «Нам в уезде не нужно агитаторов, которые бы убеждали крестьян о необходимости дать детям общественное воспитание. Каждое лето от крестьян поступало заявление об открытии у них яслей. Открывание теперь детских садов тоже приветствуется крестьянами»⁵². Еврейский детский сад в Кирсанове (с 1916 г.)⁵³, частный детский сад А. Любимовой в г. Борисоглебск⁵⁴ стали фундаментом при закладке советской системы дошкольного образования в губернии. Таким образом, опыт функционирования дореволюционных детских учреждений стал хорошей подготовкой для создания советской сети дошкольных образовательных учреждений и выстраивания государственной системы общественного дошкольного воспитания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Экономическое развитие, изменение отношения общества и государства к проблемам детей сделали возможным начало становления и развития общественного дошкольного образования и воспитания. Повсеместно стали открываться дневные учреждения социального и образовательного характера. В Тамбовской губернии этот процесс имел свои региональные особенности. В аграрном регионе, с преобладающим сельским населением распространение получили сезонные ясли-приюты для детей крестьян от грудного до школьного возраста. Ясли работали с июня по август в зависимости от погодных условий и сроков хлебоуборочных работ в конкретной местности. Были бесплатными: все материальные затраты брали на себя земские

органы или частные лица. Открытие яслей-приютов рассматривалось как временная мера в борьбе с детской смертностью, но, находясь в некоторой связи со школами, имело воспитательно-образовательное и культурное значение. Там, где надзор за детьми осуществляли учительницы, детей не просто кормили, а с ними занимались: читали книги, водили на экскурсии в лес, на луг, играли в различные игры, приучали к чистоте, порядку, дисциплине. Этот положительный опыт был использован советским государством для организации сети дошкольных образовательных учреждений в деревне.

Общественное призрение детей в Тамбовской губернии осуществлялось независимо от сословной и этноконфессиональной принадлежности детей, было успешным и востребованным (особенно в годы лихолетий и войн). Учреждения различных типов: ясли для грудных детей, ясли-приюты смешанного типа, Ольгинские детские приюты трудолюбия и другие открывались по инициативе различных обществ и частных лиц при поддержке и контроле властей как в губернском городе, так и в уездах. В них дети получали не только кров и питание, но и первоначальное образование и воспитание, в большей степени в мариинских приютах Ведомства императрицы Марии, что позволило им продолжить свое существование в первые послереволюционные годы, изменив социальный статус. Небольшой процент от общего числа жителей Тамбовской губернии составляли дворяне, купцы и мещане, которые в основном проживали в городах, они же составляли наиболее грамотное население губернии. И хотя частные детские сады не были так востребованы, как учреждения социального призрения в силу своей дороговизны и традиции семейного воспитания, а также законодательных сложностей, связанных с их открытием и финансовыми трудностями, связанных с их содержанием и отсутствием государственной поддержки, сам факт появления в провинциальном Тамбове и уезде детских садов и Обществ, связанных с организацией досуга и воспитания детей, говорит о том, что просвещенной педагогической

⁵¹ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 183. Л. 10.

⁵² Там же.

⁵³ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 185. Л. 70.

⁵⁴ Там же. Л. 28.

общественности Тамбовской губернии были не чужды передовые идеи в области теории и практики дошкольного воспитания, воплощение которых должно было способствовать улучшению жизни общества. Таким образом, анализ исторических источников позволяет

сделать вывод о том, что становление дошкольных образовательных учреждений в Тамбовском крае началось в конце XIX – в начале XX века. Для полной реконструкции этого процесса необходимы дальнейшие региональные исследования.

Список источников

1. Парфенова О.В. Культурно-исторические предпосылки становления и развития дошкольного образования в России // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2020. № 3 (108). С. 198-205. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.108.3.023>, <https://elibrary.ru/rnjggy>
2. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С. Основные этапы дошкольного образования в Российской Федерации // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2020. № 3 (16). С. 3-7. <https://elibrary.ru/dwojee>
3. Коротаева Е.В., Кусова М.Л., Андрюнина А.С. Генезис становления и развития дошкольного образования России в XX–XXI вв. // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 8-15. <https://doi.org/10.26170/po20-04-01>, <https://elibrary.ru/dwprpq>
4. Верременко В.А. Дети в дворянских семьях России (вторая половина XIX – начало XX в.). СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. 204 с. <https://elibrary.ru/uxzpal>
5. Акулова О.В., Ивченко Т.А., Конохова Е.С. Значение общественного движения поддержки первоначального воспитания на рубеже XIX–XX веков в становлении теории и практики дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2018. № 8 (90). С. 38-53. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10034>, <https://elibrary.ru/wxursc>
6. Голикова С.В. Дореволюционные детские сады: возникновение правовой и экономической регуляции // Урал индустриальный. Бакунинские чтения. Индустриальная модернизация России в XVIII–XXI в.: материалы 13 Всерос. науч. конф.: в 2 т. Екатеринбург: УрО РАН, 2018. Т. 1. С. 144-153. <https://elibrary.ru/ymloah>
7. Шикунова И.А., Щербинин П.П. Ясли-приюты как особая форма социального попечения в Тамбовской губернии в начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 136-145. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-136-145>, <https://elibrary.ru/mvzrdj>
8. Маторина И.В. Создание сети дошкольных образовательных учреждений в Тамбовской губернии в первое десятилетие советской власти (1918–1928 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1425-1436. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1425-1436>, <https://elibrary.ru/lfkmoz>
9. Парфенова О.В. История дошкольного образования в Чувашии // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2017. № 3-1 (95). С. 120-126. <https://elibrary.ru/zidmwt>
10. Савчук Г.В. Детские приюты в системе учреждений императрицы Марии (по материалам государственного архива Ростовской области) // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2006. № 3 (135). С. 31-37. <https://elibrary.ru/huagfl>
11. Кухер К., Щербинин П.П. Особенности призрения детей-сирот в Тамбовской губернии в XIX – начале XX века сквозь призму общественной и частной благотворительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 6 (170). С. 179-189. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-179-189](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-179-189), <https://elibrary.ru/ytstlo>
12. Помелов В.Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада // Вестник ВятГУ. 2011. № 4-3. С. 114-123. <https://elibrary.ru/ouvvnv>
13. Верременко В.А. Детские сады и вопрос о социализации детей дошкольного возраста в дворянско-интеллигентских семьях России второй половины XIX – начала XX в. // История повседневности. 2017. № 3 (5). С. 99-112. <https://elibrary.ru/ymjqjw>

14. Пыльнев Ю.В. История народного образования Воронежского края: (конец XVII – начало XX века); ред. М.Д. Карпачев. Калининград: Аксиос, 2012. 727 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/00-0202_000005_33511441/

References

1. Parfenova O.V. (2020). Cultural and historical prerequisites for the formation and development of preschool education. *Vestnik CHGPU im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 3 (108), pp. 198-205. (In Russ.) <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.108.3.023>, <https://elibrary.ru/rnjggy>
2. Korotaeva E.V., Andryunina A.S. (2020). New stages of preschool education development in the Russian Federation. *Traditsii i novatsii v doskol'nom obrazovanii = Traditions and Innovations in Preschool Education*, no. 3 (16), pp. 3-7. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dwojee>
3. Korotaeva E.V., Kusova M.L., Andryunina A.S. (2020). Genesis of formation and development of preschool education in Russia in 20th–21st century. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 8-15. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po20-04-01>, <https://elibrary.ru/dwprpq>
4. Veremenko V.A. (2015). *Deti v dvoryanskikh sem'yakh Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.)* [Children in Noble Families of Russia (The Second Half of the 19th – the Beginning of the 20th Century)]. Saint Petersburg, Pushkin Leningrad State University Publ., 204 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uxzpal>
5. Akulova O.V., Ivchenko T.A., Konokhova E.S. (2018). Importance of the Public Movement in Support of the Early Childhood Education at the Turn of the XIX and XX Centuries with Regard to the Development of the Early Childhood Education Theory and Practice. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, no. 8 (90), pp. 38-53. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10034>, <https://elibrary.ru/wxurasc>
6. Golikova S.V. (2018). Pre-revolutionary kindergartens: the emergence of legal and economic regulation. *Materialy 13 Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «Ural industrial'nyi. Bakuninskie chteniya. Industrial'naya modernizatsiya Rossii v XVIII–XXI v.» v 2 t.* [Proceedings of the 13th All-Russian Scientific Conference “Ural Industrial. Bakunin Readings. Industrial Modernization of Russia in the 18th–21st Century” in 2 vols.]. Ekaterinburg, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences Publ., vol. 1, pp. 144-153. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymloah>
7. Shikunova I.A., Shcherbinin P.P. (2020). Nurseries as a special form of social care in the Tambov governorate in the early 20th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, Tambov, vol. 25, no. 184, pp. 136-145. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-136-145>, <https://elibrary.ru/mvzrdj>
8. Matorina I.V. (2022). Creation of a network of preschool educational institutions in Tambov governorate in the first decade of Soviet regime (1918–1928). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 6, pp. 1425-1436. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1425-1436>, <https://elibrary.ru/lfkmoz>
9. Parfenova O.V. (2017). History of preschool education in Chuvashia. *Vestnik CHGPU im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 3-1 (95), pp. 120-126. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zidmwt>
10. Savchuk G.V. (2006). Detskie priyuty v sisteme uchrezhdenii imperatritsy Marii (po materialam gosudarstvennogo arkhiva Rostovskoi Oblasti) [Orphanages in the system of institutions of the Empress Maria (based on the materials of the State Archive of the Rostov Region)]. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskii region. Seriya: Obshchestvennye nauki = Bulletin of Higher Education Institutes. Northern-Caucasus Region. Social Sciences*, no. 3 (135), pp. 31-37. (In Russ.) <https://elibrary.ru/huagfl>
11. Kukher K., Shcherbinin P.P. (2017). Features of care of children-orphanages in the Tambov province in the 19th – early 20th centuries through the prism of public and private charitable activities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, no. 6 (170), pp. 179-189. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-179-189](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-179-189), <https://elibrary.ru/ytstlo>
12. Pomelov V.B. (2011). F. Fryobel and his contribution to the pedagogics. *Vestnik VyaTGU = Herald of Vyatka State University*, no. 4-3, pp. 114-123. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ouvvnv>

13. Veremenko V.A. (2017). Kindergartens and the issue of the socialization of the preschool age children in the noble-intellectual families of Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries. *Istoriya povsednevnosti = History of Everyday Life*, no. 3 (5), pp. 99-112. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymjqjw>
14. Pyl'nev Yu.V. (2012). *Istoriya narodnogo obrazovaniya Voronezhskogo kraia: (konets XVII – nachalo XX veka)* [History of Public Education of the Voronezh Region: (Late 17th – Early 20th Century)]. Kaliningrad, Aksios Publ., 727 p. (In Russ.) Available at: https://rusneb.ru/catalog/000202_000005_33511441/

Информация об авторе

Маторина Ирина Владимировна, аспирант, кафедра истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-0090-5518>, mirw5@yandex.ru

Поступила в редакцию 11.11.2022
Поступила после рецензирования 13.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the author

Irina V. Matorina, Post-Graduate Student, History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-0090-5518>, mirw5@yandex.ru

Received 11.11.2022
Revised 13.01.2023
Accepted 20.01.2023

Научная статья
УДК 94(470)«1917/1920»

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-191-207>



Индикаторы поземельной конфликтности в анализе крестьянской идентичности периода аграрных трансформаций 1917–1920 гг.

Эдуард Вячеславович ГАТИЛОВ¹ , Вадим Павлович НИКОЛАШИН² *

¹ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»
398042, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Московская, 30

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, г. Российская Федерация, Тамбов, ул. Интернациональная, 33

*Адрес для переписки: nikolashin.vadim@yandex.ru

Аннотация. Изучение социального поведения в истории тесно связано с понятиями «ментальность» и «социальная идентичность». Являясь реальным фактором исторического процесса, ментальность проявляет себя в деятельности больших социальных групп, выступает психологическим обоснованием жизненных стратегий выживания. При этом ментальность сама несет в себе характер стратегии, что не объясняет тактических – поведенческих – реакций конкретной социальной группы на кризисные моменты существования, такие как эпидемии, войны, голодовки и пр. Конкретизация ментальных проявлений обусловила применение «тактической» категории социальной идентичности. Исследователи подчеркивают сложный смысловой контекст данной категории. Наше понимание завязано на социальной конкретике – на крестьянской идентичности. Последняя определяется как одобрение используемой в данной социальной группе стратегии выживания, практически реализуемой в определенном наборе повторяющихся поведенческих реакций, поведенческом паттерне. Целью исследования явилось изучение крестьянской идентичности конкретного региона – Черноземья – в период аграрных трансформаций 1917–1920 гг. Рассмотрены структура крестьянской идентичности, поведенческие реакции крестьянства на изменение условий хозяйствования, дана классификация поземельных конфликтов. Представлены индикаторные возможности поземельных конфликтов и определено место крестьянской идентичности в поведенческом паттерне черноземного крестьянства. Представленная методика индикации поземельных конфликтов для определения состояния крестьянской идентичности в 1917–1920 гг. может быть применена и при анализе иных исторических периодов. Исследование проведено на материалах архивов Липецкой, Воронежской, Курской, Орловской и Тамбовской областей.

Ключевые слова: ментальность, социальная рефлексия, крестьянская идентичность, поведенческий паттерн, поземельный конфликт, аграрные трансформации

Для цитирования: Гатилов Э.В., Николашин В.П. Индикаторы поземельной конфликтности в анализе крестьянской идентичности периода аграрных трансформаций 1917–1920 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 191–207. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-191-207>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-191-207>

Indicators of land conflict in the analysis of the peasant identity of the period of agrarian transformations of 1917–1920

Edward E. GATILOW¹ , Vadim P. NIKOLASHIN² *

¹Lipetsk State Technical University

30 Moskovskaya St., Lipetsk, 398042, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: nikolashin.vadim@yandex.ru

Abstract. The study of social behavior in history is closely related to the concepts of mentality and social identity. Being a real factor in the historical process, mentality manifests itself in the activities of large social groups, acts as a psychological justification for life strategies for survival. At the same time, mentality itself carries the character of a strategy, which does not explain the tactical – behavioral – reactions of a particular social group to crisis moments of existence, such as epidemics, wars, hunger strikes, etc. The specification of mental manifestations led to the use of the “tactical” category of social identity. Researchers emphasize the complex semantic context of this category. The author’s understanding is tied to social specifics – to peasant identity. The latter is defined as the approval of the survival strategy used in a given social group, which is practically implemented in a certain set of repetitive behavioral reactions, a behavioral pattern. The purpose of this study is to study the peasant identity of a particular region – the Chernozem region – during the period of agrarian transformations of 1917–1920. The article considers the structure of peasant identity, the behavioral reactions of the peasantry to changing economic conditions, and gives a classification of land conflicts. The article also presents the indicator possibilities of land conflicts and determines the place of peasant identity in the behavioral pattern of the black earth peasantry. The presented methodology for indicating land conflicts to determine the state of peasant identity in 1917–1920. Can be applied in the analysis of other historical periods. The study was conducted on the materials of the archives of the Lipetsk, Voronezh, Kursk, Oryol and Tambov regions.

Keywords: mentality, social reflection, peasant identity, behavioral pattern, land conflict, agrarian transformations

For citation: Gatilow, E.E., & Nikolashin, V.P. (2023). Indicators of land conflict in the analysis of the peasant identity of the period of agrarian transformations of 1917–1920. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 191-207. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-191-207>

ВВЕДЕНИЕ

Многообразие научных подходов и оценок восстановительного периода в советской России 1920-х гг. не исключает сохранения «белых пятен». К таковым следует отнести особенности психологического состояния и хозяйственного поведения крестьянства в указанный период, которые в значительной степени определяли как экономическое, так и

политическое поведение деревни. Создание властью новых и достаточно противоречивых условий хозяйственной деятельности ставили многомиллионное российское крестьянство перед поиском соответствующих моделей поведения, обеспечивающих корпоративное выживание. Выбор данных моделей опосредовался разнообразными аспектами, в частности, состоянием крестьянской идентичности, сложившейся в годы революционных

потрясений и Гражданской войны. Немаловажным является и аспект регионального зонирования, региональной хозяйственной истории, в ходе которой применялись традиционные или формировались и апробировались новые модели хозяйственного выживания.

Столкновение старых и новых поведенческих моделей в условиях экономического регресса (разрушение хозяйственной инфраструктуры регионов, специфика социальной мобильности, ограниченность ресурсной базы хозяйствования) выводили на новый уровень поземельную конфликтность. Являясь неотъемлемой частью функционирования традиционных крестьянских семейных хозяйств, поземельная конфликтность выступала регуляторным механизмом использования земельных ресурсов. Рост поземельной конфликтности в ходе земельного передела 1917–1920 гг. и попытки прививания новых форм хозяйственной деятельности в деревне отразили консервацию традиционных моделей выживания самого крестьянства.

Крестьянская идентичность, вопреки активизации внешнего коммуникационного воздействия, сохранила свое базовое ядро – способность обеспечить хозяйственное выживание в критических условиях бытия посредством минимизации потребностей. Однако новое послевоенное десятилетие с его разнонаправленной экономикой и политикой становилось испытанием для крестьянского сообщества по целому ряду направлений (выбор видов и способов хозяйственной деятельности, выбор поведенческих моделей, изменение демографического поведения, трансформация ценностного ряда, вариативность социальной мобильности и т. д.), продолжая трансформацию как самого социального слоя, так и крестьянской идентичности. Причем нюансы этому процессу придавало региональное зонирование с его природной специфичностью, особенностями ведения хозяйства, корпоративными ценностями и реакциями. С этой точки зрения изучение психо-поведенческого состояния крестьянства черноземных губерний в годы восстановительного периода через поземельную конфликтность является актуальным как для

восполнения научного знания о социальных трансформациях эпохи нэпа, так и апробации методики изучения подобных трансформаций.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для реализации поставленных в исследовании задач определены традиционные и новые методы исследования. В качестве первых предусмотрено применение:

- микроисторического анализа (исследование жизнедеятельности крестьянства конкретных населенных пунктов (деревень, сел) с определением локального компонента поземельной конфликтности);

- метод экстраполяции. Применение этого метода направлено на компенсацию пробелов в источниковой базе, в частности, при анализе процессов поземельной конфликтности;

- предполагается применение проблемно-хронологического подхода в изучении причинности поземельной конфликтности в трансформирующихся условиях экономической деятельности 1921–1927 гг.

В ряду новых предполагается применение следующих методов и подходов. Психоповеденческий подход предусматривает единство компонента национальной ментальности и социально-обусловленного поведенческого паттерна, реализуемого в понятии социальной идентичности. Являясь психическим свойством, психо-адаптационным ответом этнородственного сообщества на регионально-специфические условия существования, менталитет исторически обусловлен, закреплён в межпоколенной преемственности всем многообразием опыта практической жизнедеятельности, непосредственного поведения и поступков. Будучи национальным методом познания и отражения действительности, способ приобретения, переработки, оценки и хранения информации, получаемой обществом, менталитет имеет свои «узкие» проявления в функционировании отдельных социальных групп и профессиональных сообществ. Частным проявлени-

ем менталитета является ментальность – направление мыслительной деятельности, обусловленное целевой направленностью. Это утверждение является основанием для выделения крестьянской ментальности, как метода освоения жизненно важной информации, которая способствует выбору стратегии выживания конкретной общности. Поскольку жизненные потребности крестьянства при всей своей вариативности в целом устойчивы, то крестьянскую ментальность можно рассматривать как достаточно стабильную психологическую основу конкретного типа воспроизводства жизни в конкретной исторической среде, включая и временные, и территориальные, и природно-климатические особенности. Непосредственная физическая деятельность и психологическая работа крестьянства по отсеву, выбору и практическому воплощению жизненно важных практик формирует культуру социальной, в данном случае, крестьянской идентичности.

При использовании психо-поведенческого подхода актуальным является использование принципа регионального зонирования – учета природно-климатических особенностей, ресурсов (почвенных, рельефных, демографических, инфраструктурных) конкретного региона.

В ходе реализации предыдущего проекта¹ разработан и апробирован метод ретро-экспертизы, предполагающий выявление экспертных суждений в ходе анализа ряда процессов (например, поземельных конфликтов): доминантные оценочные суждения значительного количества селян можно рассматривать как маркеры идентичности макро- и микроуровней, где первый представлен сельскими обществами (общинами), второй – крестьянскими семейными хозяйствами.

Представленные подходы, принципы и методы исследования являются теоретическим основанием для проведения практической работы с источниками, формирования

информационной базы исследования и последующего анализа данных, формирующих научное знание о трансформационных изменениях крестьянской идентичности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Используя понятие «крестьянская идентичность» в исследовании истории отечественного аграрного реформирования, мы склонны рассматривать последнюю как универсальную категорию, включающую несколько уровней идентичности, а именно, личностную, семейную, средовую и публичную [1].

Личностная идентичность – это индивидуальная рефлексия земледельца на факт и способ его собственной жизнедеятельности. Семейная идентичность представляет собой рефлексию биосоциальной микросреды – семьи – консолидирующей, обеспечивающей психофизическое единство ее членов для реализации хозяйственных функций. Крестьянская семья является первичной основой воспитания индивида, микрокрестьянским сообществом, прививающим навыки и стратегии выживания в конкретной природно-географической среде. Поэтому семейная идентичность сопровождается формированием средовой идентичности – представлениями об окружающей природе (особенности климата, рельефа местности, наличие рек, лесов, оврагов, болот и пр.), окружающем социуме [2, с. 55], его речевых и фольклорных предпочтениях и особенностях, об инфраструктуре (близость/удаленность соседских деревень, сел, городов, транспортных узлов, ярмарок, рынков и т. д.). Средовая идентичность способствовала формированию «чувства дома», осознанию принадлежности к данной «малой родине». Сам факт функционирования и сохранения крестьянской семьи, домохозяйства исторически длительно был завязан на межсемейных отношениях внутри крестьянского мира – сельской поземельной общины, выступающей ментально-хозяйственной системой выживания. Заметим, что община, как форма хозяйственной и

¹ Грант РФФИ 19-09-0061А 2019–2020 гг. «Поземельные конфликты начального советского периода как индикатор трансформации крестьянской идентичности (1917–1920 гг.)».

духовной жизни, сохраняла свою высокую ценность для крестьян особенно в традиционных зонах земледелия. Как коллективный землепользователь община выполняла функции внутримирские и внешнемирские. Последние включали отношения с внешним миром — выполнение налоговых обязательств, государственных повинностей и обязанностей и пр. К первым относились регулирование земельных отношений: распределение, передел, защита земель, регламентация агротехнических работ, распределение и выполнение налоговой нагрузки; управленческо-социальные — организация сходов, выбор общинных должностей, решение внутриобщинных конфликтов, организация вспоможения (погорельцам, вдовам, сиротам и т. д.). Как справедливо замечает В.Ю. Соловьев, община выступала институтом, который обеспечивал социализацию индивида, его существование в рамках данной общности, накладывая одновременно вето на девиантное поведение, что обеспечивало целостность и постоянное воспроизводство социального организма [3, с. 15]. Таким образом, крестьянское сообщество формировало публичную идентичность, корректирующую стратегии поведения отдельных семей и их членов, прививая и сохраняя такие ценностные доминанты, как община (мир), мирская помощь, справедливость, домохозяин (общинник, крестьянская семья), труд и пр.

Рассмотренные уровни идентичности выступают психофизическим сопровождением эволюции крестьянского семейного хозяйства — живого биохозяйственного организма, основная природа которого, при всех возможных видах дополнительной занятости, определена трудовой деятельностью на земле. В силу причин природного, биологического, социального, экономического характера крестьянское хозяйство проживает конкретную жизнь — с подъемами и падениями, определенную Т. Шаниным как многомерная и циклическая мобильность [4]. Суть этой мобильности проявляется в обогащении/обеднении как результате хозяйственной деятельности; причем в жизни одного хозяйства может произойти несколько подъемов и

спадов. В основу модели мобильности крестьянского хозяйства британского социолога положены оценки материальных проявлений функционирования этого хозяйства на основе демографической и экономической статистики, что не объясняет поведенческих реакций крестьянства во время революционных потрясений и социально-экономических трансформаций 1917–1920 гг. Применительно к данному периоду Т. Шанин выделил некоторые особенности. Во-первых, им отмечается, что на отрезке 1917–1925 гг. экономические, социальные и культурные характеристики традиционного крестьянства в значительной мере способствовали укреплению внутренней сплоченности крестьянских общин, результатом чего стала чрезвычайно сильная внутренняя солидарность и ощущение принадлежности, которые испытывал каждый член крестьянской общины. Во-вторых, указывается на преувеличение масштабов социально-экономической дифференциации среди российских крестьян. В-третьих, наличие разнонаправленной и еще в большей мере циклической мобильности, по мнению Т. Шанина, препятствовало кристаллизации уже имеющегося социально-экономического расслоения внутри крестьянства. И, в-четвертых, политическое сознание крестьян формировалось в основном под влиянием общины и непосредственного окружения, что обусловило его узость [4, с. 244–245].

Данные обобщения характеризуют тенденции эволюции крестьянства, но не раскрывают поведенческих реакций крестьянства в аграрных трансформациях как 1917–1920 гг., так и последующего времени. Разрешение данной проблемы, с нашей точки зрения, возможно посредством выявления границ изменчивости крестьянской идентичности через анализ роли коммуникационной составляющей. Каждая историческая эпоха характеризуется своим набором и качеством коммуникационных каналов, но общеисторическая тенденция заключается в их количественном увеличении и росте массовости воздействия. На начало XX века традиционными коммуникационными каналами для

крестьянства выступали местные управленческие структуры (государственные, земские), церковь, странничество, отходничество, город (торговля), армия, школа. Со временем к ним добавится пресса, партийная пропаганда. Данные каналы оказывали дестабилизирующее воздействие не столько на хозяйственную деятельность, сколько на крестьянскую идентичность. Активизация коммуникационного воздействия внешней для крестьянского мира среды формировала основания для деструктивного поведения земледельческого сообщества и разрушения традиционной крестьянской идентичности.

Фундаментальным «оберегом» крестьянской идентичности длительное время оставался земледельческий традиционализм, включающий как сложившуюся в конкретном регионе систему земельных отношений, так и крестьянскую рефлексию на эту систему. Социальной и хозяйственной опорой традиционализма являлась сельскохозяйственная община. Конечно, сам «оберег» не находился в абсолютной автономности и неприкосновенности, напротив, включенный в систему социально-экономических отношений конкретного исторического времени и региона – он подвергается воздействию целого набора влияний, реализуемых через коммуникационные каналы. Поэтому характер региональной истории также являлся фактором влияния на состояние традиционализма. Так, Черноземье – регион доминирующей зерновой направленности со сложившимися нормами землепользования, а также соответствующим набором инструментария и агротехнологий и, как следствие, соответствующей производственной периферией (винодельные, сахаро-паточные, сушильные предприятия, коневодческие заводы и т. д.) [5, с. 103-124]. К тому же Черноземье представляло собой в недалеком прошлом зону широкого распространения барщины, что определило невысокий уровень благосостояния крестьянства, но высокую степень земледельческого консерватизма, не в последнюю очередь влиявшего на низкий уровень крестьянской мобильности. В этих

условиях основная часть черноземной деревни, следуя доминанте мирского коллективизма, продолжала сохранять традиционное землепользование, регуляторным механизмом которого продолжала оставаться общинная организация.

Таким образом, с начала XX столетия крестьянская идентичность существовала в условиях изменения влияния количества и качества коммуникационных каналов, с одной стороны, и изменения сопротивляемости крестьянского традиционализма, построенного на бытовании крестьянского хозяйства и крестьянской общины, – с другой. При этом, если на этапе революционных трансформаций 1917–1920 гг. снизился уровень социальной и хозяйственной мобильности крестьян (рис. 1), то в последующем он достаточно быстро восстановился, что ставит вопрос о нематериальных источниках данного восстановления, среди которых мы выделяем именно фактор прочности крестьянской идентичности.

Низкая социальная мобильность крестьянства, обоснованная Т. Шаниным посредством анализа крестьянских бюджетов, с трансформацией факторов воздействия при относительной стабильности традиционных крестьянских институтов – факторов противодействия, позволяют рассматривать период 1917–1920 гг. как своеобразный эталонный, «нулевой» период, в котором земледельческая деятельность стала доминантой выживания крестьянства черноземной полосы. Это позволяет рассматривать идентичность земледельцев данного периода как отправную точку в анализе последующей социальной и хозяйственной трансформации крестьянства. Вместе с тем для измерения данного эталонного состояния крестьянской идентичности необходимо выделить соответствующие средства.

Для выбора средств обратим внимание на то, что для крестьянства важным параметром бытия является легальность деятельности. Земледелец не был чужд нелегальным действиям – тайным порубкам, утаиванию, сокрытию или даже воровству, а в крайних

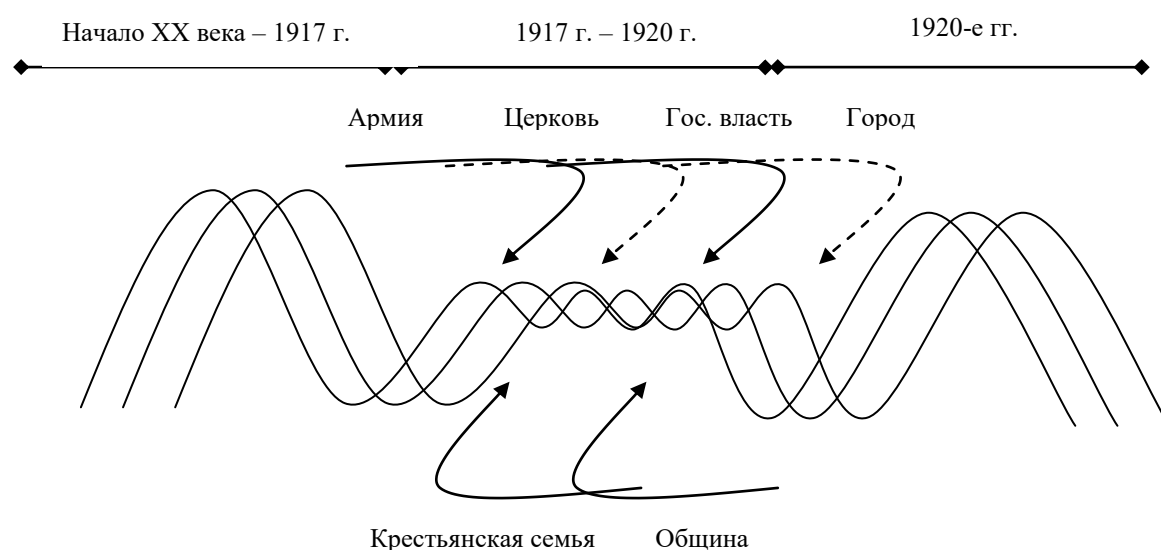


Рис. 1. Уровень социальной и хозяйственной мобильности крестьян в первой трети XX века и факторы воздействия и противодействия

Fig. 1. The level of social and economic mobility of peasants in the first third of the 20th century and factors of influence and counteraction

случаях – бунту, вооруженному противостоянию. Но в крестьянской среде существовал механизм «легализации» юридически незаконных действий, основанный на применении норм обычного права и, в частности, понятия целесообразности, выражаемого в терминах божественной справедливости и оправдания через общественное мнение. Как правило, за этим стояли два крестьянских института – семья и община. После 1917 г. ограничение возможностей ведения традиционного землепользования (запрет трудового найма, аренды и купли-продажи земли), пусть и при определенном увеличении земельных площадей, а также в условиях сужения сферы приложения дополнительной занятости и при высоком уровне продовольственных изъятий ставили земледельческое население черноземных губерний перед необходимостью отстаивания в сложившихся обстоятельствах максимально приемлемых условий работы на земле. В связи с этим поземельный конфликт становился ведущим легальным регулятором поземельных отно-

шений между крестьянскими хозяйствами и земледельческими общинами. Понятно, что главная причина активизации поземельных конфликтов конца 1917–1918 гг. была связана непосредственно с земельным переделом, осуществляемым крестьянством первоначально самостоятельно, а затем в облачении правовых норм декрета «О земле» и «Основного закона о социализации земли». Но сам факт поземельного конфликта свидетельствует о готовности субъектов конфликта к легальному и традиционному решению возникших противоречий. И для исследования важно, в какой мере поземельный конфликт может выступить индикатором измерения крестьянской идентичности.

С нашей точки зрения [6], виды поземельных конфликтов (далее – ПК) – (внутри-селенные (далее – ВК), межселенные (далее – МК)) – отражают проявления уровней крестьянской идентичности (рис. 2).

То есть в процессе прохождения поземельного ВК главным субъектом выступает

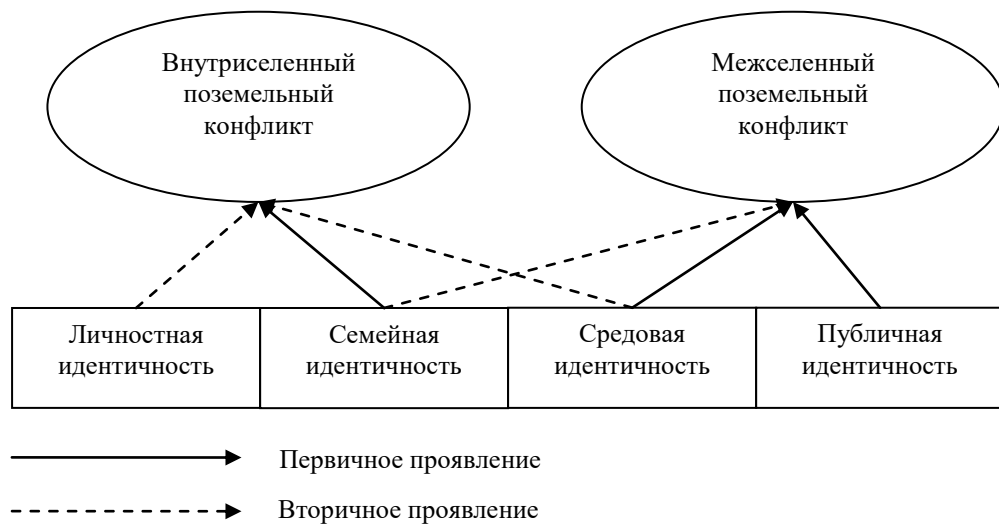


Рис. 2. Взаимосвязь видов крестьянской идентичности и видов поземельных конфликтов
Fig. 2. Relationship between types of peasant identity and types of land conflicts

крестьянское семейное хозяйство, что и определяет ведущую роль семейной идентичности в развитии данного вида конфликта. Личностной и средовой идентичности в его прохождении отводится немаловажная, но все же второстепенная роль. Роль личностных характеристик участников конфликта, как и роль окружения, в том числе и родственного, несомненно, проявляется по мере его прохождения, но далеко не доминирующим образом. Конечно, разрешение внутриселенного конфликта вряд ли возможно без участия сельского общества, сельской администрации. Но и в этом случае они в большей мере принимали участие на заключительном этапе развития конфликта, вовсе не гарантируя его полного разрешения и завершения.

Публичная и средовая идентичности выступают в возникновении МК главными мотиваторами, отражая коллективную реакцию на земельное противоречие в его территориальном (ландшафтном) проявлении, что делает семейную идентичность хоть и несомненно важной, но все же вторичной рефлексией на конфликт.

Таким образом, поземельный конфликт – это наиболее отработанная реакция на воз-

никшее в крестьянской среде противоречие в области землепользования. Следовательно, анализом мотивов данных реакций можно проследить динамику принятия/непринятия земледельцами трансформационных процессов: колебания ВК отразят рефлексии крестьянских семей на изменение жизненно важных параметров хозяйствования (усадебный участок, сад, постройки, инвентарь, утварь и пр.), непосредственное состояние семейной идентичности; колебания МК отразят состояние публичной идентичности на фоне разрешения земельных противоречий.

Для анализа ПК принципиально важно выявить массовость крестьянского участия в них. Единых данных поземельной конфликтности за 1917–1920 гг. в Черноземье на текущий момент еще не выявлено. Экстраполируя показатели о поземельных конфликтах в регионе середины 1920-х гг. в сторону изучаемого периода, с оговоркой можно говорить о численном преобладании ВК. Однако важно учитывать, что количество спорных земельных дел по семейно-имущественным разделам и усадебным спорам, составляющих большинство ВК, охватывает незначительное число крестьян, так как последние

касались, как правило, одной–двух семей. Усадебные споры, особенно в 1918 г., когда и приусадебные земли стали объектом внутриселенного передела, могли вызвать конфликтность среди ряда хозяйств, но в большинстве случаев и они затрагивали два–три смежных семейных хозяйств. В то же время спорные дела по единоличному землепользованию и тем более по земельным переделам и общественному землепользованию, то есть МК, охватывали целые общины с десятками и сотнями крестьянских дворов. В нижеприведенном анализе рассмотрено 122 межселенных конфликта, за которыми стояло не менее 200 тысяч крестьян [7]. Таким образом, МК при своей статистической немногочисленности являлся отражением коллективного мнения существенного количества земледельцев, что делает этот вид конфликта важным индикатором крестьянской идентичности.

Для проведения анализа поземельных конфликтов необходимо учесть ряд моментов. Во-первых, в центре поземельных споров находилась не только земля (усадебная, огородная, пахотная, луговая, сенокосная, садовая), но и связанные с ней инфраструктурные объекты – дороги, пруды, водопой, прогоны, переправы, то, что в зависимости от местности, рассматривалось важным производственным или сопутствующим фактором.

Во-вторых, поскольку ПК носили преимущественно характер внутриселенных и межселенных споров, то для последующего анализа не принципиальным является учет административных уровней их разрешения. Исследование позволяет сделать вывод, что чем выше был уровень разрешения поземельного конфликта, тем более затяжной характер приобретало течение конфликта.

В-третьих, нами выделены оценочные критерии – маркеры, посредством которых определяются доминирующие хозяйственные параметры, принципиально важные для обеспечения функционирования крестьянских хозяйств и целых сельских обществ. В основе этих маркеров лежит мнение самого крестьянства, его экспертная оценка. В силу этого критерии оценки ПК и приобретают свойства индикации соответствующей иден-

тичности: так, маркеры ВК по различным вопросам (усадеб, огородов, границ, близости объектов сельской инфраструктуры и пр.) в своей динамике отражают состояние изменчивости, прежде всего, семейной, а затем и средовой идентичности. В определенной степени информация по ВК позволяет консолидировать данные и по личностной идентичности. Критерии оценки МК демонстрируют состояние публичной и средовой идентичности – готовность или неготовность селян к ведению земледельческой деятельности в традиционных формах самоорганизации при участии (давлении) разнообразных внешних факторов.

В-четвертых, выделенные маркеры поземельных конфликтов делятся на производственные и непроизводственные. Так, если площадь земли является важным производственным фактором, то соблюдение справедливости, равенства выступает важным непроизводственным фактором, который, в свою очередь, влияет на поведенческие реакции, на выбор конкретных действий земледельцев. Данная градация позволяет определить доминанту хозяйственных или внехозяйственных мотиваторов крестьянского поведения.

В качестве маркеров ПК в исследовании выделены следующие.

Малоземелье. В крестьянских оценках отражает осознание недостатка в хозяйственной деятельности как пахотных земель, так и иных земельных угодий – луговых, сенокосных и пр. В маркере рассматривается и качество земли, учитываемое крестьянством при проведении разверстания, переделов, так как худые, выработанные, меловые, глинистые земли, даже при условно достаточной площади не могли обеспечить потребительские нужды земледельцев.

Конфигурация. Включает удобство/неудобство пользования земельными массивами, обусловленное наличием вклиниваний, вкраплений, черезполосности либо нечеткостью границ. Значимость маркера определяется потенциальными трудозатратами, связанными с доступностью производственных объектов, а следовательно, возможностью и

удобством проезда, транспортировки инвентаря, семенного материала, урожая, удобрений, прогона скота. Конфигурация, как самостоятельный критерий, имеет непосредственное отношение к следующему критерию.

Расположение – производственный критерий, отражающий расстояние до обрабатываемых земель, а также иных объектов сельской инфраструктуры, например, водоемов, выгонов, поселков. Так, даже при близком нахождении земельного участка от места проживания пользователя вытянутость последнего обеспечивала дальнотемелье и увеличение трудозатрат. Как и компактный участок в значительном удалении не сокращал затраты на транспортировку.

Трудовые затраты. Это производственный критерий, включающий в себя материальные затраты крестьянского хозяйства или сельского общества – семена, инвентарь, корм для рабочего скота и пр., так и трудовую энергию земледельцев, затраченную на выполнение тех или иных видов работ.

Традиции пользования. Настоящий критерий отнесен к непроизводственным. Для земледельцев было важно легитимизировать использование конкретных земель в различных спорных ситуациях. Поэтому сельским обществам было важно, с каким статусом тот или иной массив был в их земельном прошлом – надельным, купленным, арендованным. Составной частью критерия является оценка «свой помещик»: крестьяне рассматривали земли близлежащих помещиков как приоритетные в получении при проводимой разверстке частновладельческих земель. Необходимо уточнить, что в процессе разверстки частновладельческих земель 1918–1920 гг. крестьянские сообщества стали понимать под «традициями пользования» не только исторически отдаленный опыт использования земель, но и приобретенный. Так, если в процессе ежегодной разверстки те или иные отведенные земли воспринимались конкретным сельским обществом как удобные, добротные, то в случае последующего передела, если эти земли могли отойти другому обществу, факт

их использования трактовался именно в рамках традиций пользования. На основе такой крестьянской легитимизации фактически создавался прецедент для поземельного конфликта.

Специфическим маркером выступает **справедливость**, так как является катализатором как положительных, так и отрицательных факторов хозяйствования. Для крестьян было важно соблюсти равенство возможностей, равенство условий хозяйственной деятельности. Поэтому, например, неудобства пользования тем или иным земельным ресурсом – из-за удаленности, труднодоступности и прочее – или иным другим объектом, могли ухудшать производственные характеристики, но поскольку это ухудшение касалось всех хозяйств общества или нескольких сельских обществ, то оно рассматривалось как естественное справедливое допущение. В составе данного критерия рассматривается и крестьянская оценка качества земли. Плодородие земель в большей степени имеет производственный характер. Но в подавляющем большинстве крестьянских споров качество почв рассматривается как фактор справедливости. Например, в ПК более высокая норма наделения одной волости по отношению к другой рассматривалась как справедливая, поскольку у другой волости, как утверждалось одной спорящей стороной, более плодородная, качественная земля. В подобном случае производственный характер спорных объектов отходил на второй план, а справедливость выступала доминантой.

Административный ресурс – непроизводственный маркер, который отражает явные ошибки, просчеты в процессе земельного передела, осуществленные представителями административных структур как низового (волостного) уровня, так и более высокого уездного или губернского.

С нашей точки зрения, представленные оценочные критерии по-разному проявляют себя в зависимости от вида поземельного конфликта – МК или ВК. Можно говорить о разнонаправленности оценочных критериев в каждом виде конфликта (рис. 3).

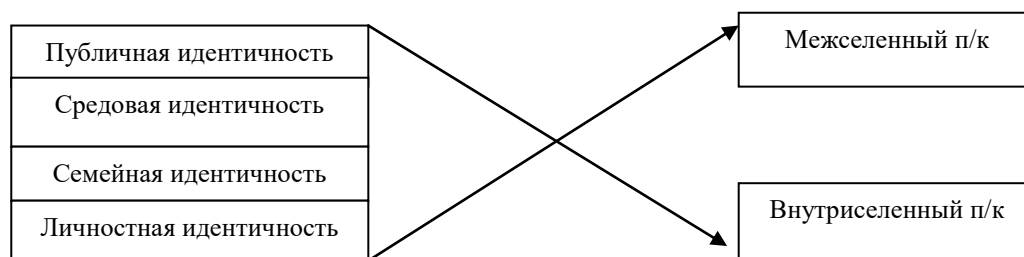


Рис. 3. Степень проявления оценочных критериев в межселенном и внутриселенном поземельных конфликтах

Fig. 3. The degree of manifestation of evaluation criteria in inter-settlement and intra-settlement land conflicts

То есть в рамках МК оценочные критерии, отталкиваясь от личностного восприятия (личностной идентичности) и полезности для семейного хозяйства, формировались, отражались и проявлялись в публичной идентичности. Совершенно противоположная ситуация в случае ВК, где оценочные критерии личностной и семейной идентичности оказывали наибольшее воздействие на ход поземельного конфликта, чем публичная идентичность. Подтвердить данный тезис позволяет анализ поземельных конфликтов.

Поскольку в рамках отдельного ПК количество оценочных суждений колебалось от одного до нескольких, то общая их численность составила 182 единицы. На рис. 4 представлена степень проявления оценочных критериев в 122 межселенных поземельных конфликтах. Указанные ПК имели место в 26 черноземных уездах (84 волости) пяти губерний в диапазоне 1918–1920 гг. Данные представлены как в количественном, так и в процентном соотношении.

Среди производственных оценочных критериев наибольшее внимание крестьянами было уделено, прежде всего, конфигурации (18 %) и расположению (20 %) земельных участков, перешедших в распоряжение обществ в ходе земельного передела, что связано с оценкой потенциальных затрат на землепользование. Для крестьян принципиально важными были доступность и близость отводимых земель, формирующие объем трудозатрат, саму возможность приложения

трудовых усилий. В отдельных ПК близость отводимых земель вовсе не означала легкой возможности их использования: конфигурация земельных массивов, их черезполосное размещение, необходимость пересечения узких «транспортных ворот» в совокупности формировали комплекс негативных факторов, превышавших положительный эффект от близкого расположения. При этом оценка негативных моментов осуществлялась в процессе публичного обсуждения. В большинстве рассмотренных конфликтов документы – заявления, прошения, приговоры, протоколы общих собраний сельских обществ – доносят результат публичного обсуждения, выводя его ход, споры, обсуждение приемлемых вариантов за границы текста. Итоговые заключения в конфликтных ситуациях доносили до оппонентов или представителей власти, уполномоченные от сельских обществ.

В ряду производственных маркеров, малоземелье, как ни странно, не является доминирующим (14 %). В рассмотренных ПК данная категория связана не только с оценкой достаточности пахотных земель, но и сенокосов, лугов, выпасов и пр. Второстепенность малоземелья в крестьянских оценках является важным показателем состояния публичной идентичности. Дело в том, что сужение операционных возможностей крестьянства в земледельческой деятельности оказалось более значимым для ведения крестьянского хозяйства, чем сама площадь земли. Существенная удаленность земельных

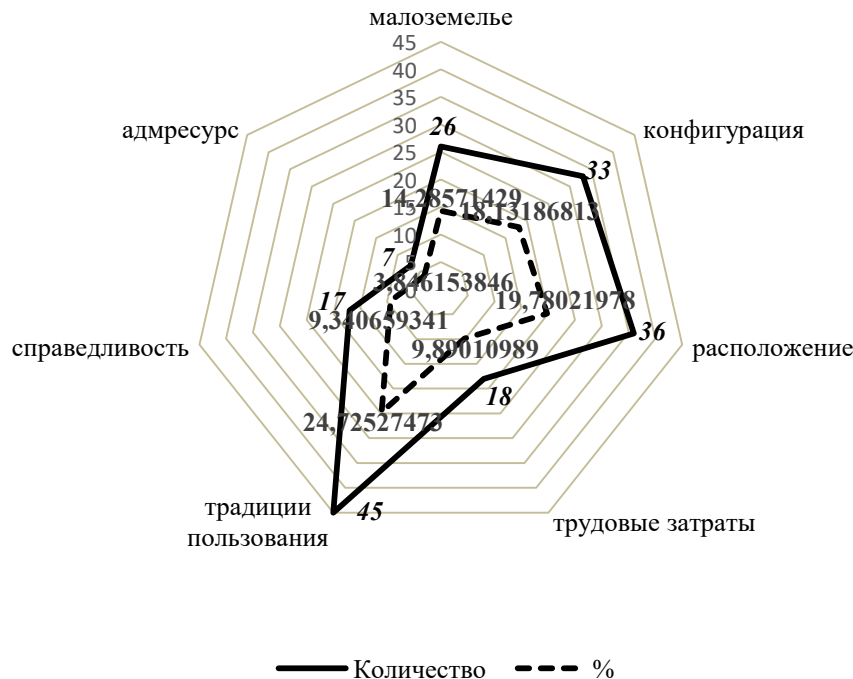


Рис. 4. Производственные и непроизводственные оценочные критерии в межселенных поземельных конфликтах 1918–1920 гг.

Fig. 4. Production and non-production evaluation criteria in the inter-settlement land conflicts of 1918–1920

массивов от мест проживания приводила к тому, что селяне вынуждены были отказываться от обработки дальних участков. То есть при всем недостатке земельного обеспечения крестьяне готовы были мириться с ним, лишь бы не допустить чрезмерного возрастания трудовой нагрузки как в отношении себя, так и в отношении, например, имеющегося рабочего скота. С этой точки зрения тем более удивительным является низкий оценочный уровень еще одного производственного показателя – трудовых затрат – всего 10 % от всей совокупности.

Анализ ПК позволяет заключить, что крестьяне достаточно точно могли оценить уже совершенные трудовые затраты, выработав достаточно простой, но всеми приемлемый компенсаторный механизм – либо осуществление ответных трудовых усилий, ра-

бот, призванных покрыть уже приложенный труд, либо материальная компенсация (например, в случае посева учитывался потраченный на засев семенной материал, его количество; причем ни в одном случае не рассматривался вопрос качества посевного материала, что, вероятно, свидетельствует о высокой степени его однородности), либо денежная компенсация за определенный вид работ по рыночной оценке (несмотря на рекомендованные сверху ценовые нормативы). На основании этого можно сделать вывод, что осуществленные трудовые затраты с точки зрения публичной идентичности крестьянства имели меньшую ценность, чем неосуществленные, потенциальные трудовые усилия.

Итак, в отношении производственных факторов оценочные суждения черноземного крестьянства демонстрируют удивительное

единство в приоритетах. Наибольшая значимость отдана инфраструктурным, а не количественным характеристикам землепользования. Следовательно, с высокой степенью уверенности можно утверждать, что сужение возможностей приложения трудовых усилий в иных сферах занятости (отход, промыслы и пр.) и, как следствие, сокращение возможностей для изменения социальной мобильности, формировало публичный поведенческий паттерн, нацеленный на минимизацию трудовых затрат, за которым, в свою очередь, стояла натурализация хозяйственной деятельности черноземного крестьянства. О тенденции минимизации затрат свидетельствуют и суждения в отношении маркеров непроизводственного характера.

Ведущее положение в данной группе занял маркер «традиции пользования» – 25 % от всей совокупности оценочных критериев. Традиции пользования в отношении земли были важны в той мере, в какой отражали состояние сельской инфраструктуры, то есть наличие переправ, прогонов, удобного рельефа, что в целом повышало доступность к тем или иным угодьям, сокращая трудовые затраты. В то же время в рамках данной традиции использование прежних земель давало сельским обществам определенные преимущества, в частности, в возможности оценки потенциальных трудовых затрат, так как было уже достаточно известно состояние обрабатываемых почв (их плодородие, выпашанность), определения временных затрат, объемов работ на возможное восстановление качества почв (унавоживание, водоотведение), транспортировку и т. д., что также было нацелено на минимизацию трудовых усилий. Немаловажно, что традиции пользования нередко воспринимались и как право пользования конкретным земельным массивом. Особенно это распространялось на земли бывших частных владельцев, объединенных представлением «свой помещик». В отношении этих земель общинами выбирались те доводы, и те пути легитимизации претензий, которые позволяли бы с наибольшей вероятностью их отстоять. Поэтому в ход шли как традиции землепользования, так и решения новых ор-

ганов власти – в зависимости от того, что могло обеспечить полноту доводов для принятия наиболее выгодного решения по спорному участку. Интересы отдельных хозяйств, как и мнения наиболее авторитетных представителей сельских обществ, несомненно, играли роль в формировании доводов и принятии решений, но они не были определяющими, поскольку публичная идентичность формировала доминанту оценочного критерия «традиции пользования» в качестве правового основания в разрешении поземельных споров. Фактически данный критерий в 1917–1920 гг. демонстрировал массовое отношение к нормам обычного права: вложенный труд, пот, деньги выступали основаниями права пользования, то есть – традиции. Однако следует отметить, что данный маркер показателен и в отношении хозяйственного поведения крестьян, поскольку демонстрирует готовность земледельцев сохранять традиционные формы хозяйствования в виде единоличного пользования и организационные формы крестьянского сообщества в виде сельских обществ.

Маркеры «справедливость» и «административный ресурс» в рассматриваемой совокупности ПК имеют невысокий процент – 9 и 4. Роль «справедливости» в оценках черноземного крестьянства, как уже отмечалось выше, сводилась в большей степени к соблюдению равенства хозяйственных условий. С нашей точки зрения, данный маркер в своем невысоком значении отражал средовую идентичность, то есть он обобщал восприятие негативных и позитивных состояний окружающей среды и формировал убеждение в необходимости их равномерного распределения между отдельными земледельцами или обществами. Невысокий показатель маркера «справедливость» свидетельствует о его компенсаторском содержании, о дополнении в регуляторном механизме межкрестьянских отношений.

«Административный ресурс» в публичном восприятии крестьянства связывался с возможностью потери/сохранения/приобретения удобств землепользования. Вместе с тем несформированность управленческого

механизма, отсутствие опыта управления сложными землераспределительными процессами при ограниченности практически всех видов ресурсов создавали основания для широкого поля недочетов, ошибок со стороны волостных, уездных и губернских земельных органов в реформировании землепользования. А это, как правило, ухудшало возможности крестьянского хозяйства, вызывало рост трудовых и материальных затрат, что для большинства хозяйств создавало критические условия функционирования.

Таким образом, маркеры МК отражают состояние публичной и средовой идентичности черноземного крестьянства – высокую степень сохранения традиционных основ ведения крестьянского хозяйства в черноземной природно-климатической зоне. В условиях резкого ограничения видов земледельческой и неземледельческой деятельности для своего хозяйственного и физического сохранения крестьяне вынуждены были минимизировать трудовые затраты, уровень потребления и в границах натурального хозяйства обеспечить собственное выживание. Рассмотренный паттерн в определенной степени подтверждается и характеристикой внутриселенных поземельных конфликтов.

На данном этапе исследования отсутствие достаточного статистического материала по упомянутому виду конфликтов позволяет на уровне гипотезы рассмотреть проявления крестьянской идентичности. Имеющиеся данные по 186 ВК в Воронежской и Курской губерниях не являются высоко репрезентативными, но характеризуют отдельные состояния крестьянской идентичности. В рассматриваемых примерах ВК основными объектами споров являлись усадебные земли, а также земли – объекты семейно-имущественных разделов. Отдельные земельные площади не поддаются точному определению: среди них есть садовые участки, огороды. Все это стало основанием для выделения трех оценочных критериев – усадьба (усадебные земли), раздел (семейно-имущественный раздел, обуславливавший и раздел наделных земель), иные земли. Исходя

из данной градации, осуществлено сравнение данных по периоду 1918–1920 и 1924–25 гг. (рис. 5). Представленная на рис. 5 разница данных по критериям «усадьба» и «раздел» за 1918–1920 и 1924–1925 гг. не является существенной, что позволяет рассматривать их состояние как достаточно регулярное, стабильное на протяжении 5–7 лет, а следовательно, подтверждает первостепенную важность рассматриваемых критериев. Действительно, усадебный участок с жилыми и сопутствующими постройками являлся ядром крестьянского хозяйства. Исследователи отмечают, что «проходя различные периоды своего становления, крестьянская усадьба могла видоизменяться в зависимости от экономических приоритетов семьи» [8, с. 810].

Но вне зависимости от стадии развития крестьянской семьи усадьба оставалась базовым инфраструктурным объектом, без которого полноценное функционирование хозяйственного организма было практически невозможно. Высочайшая значимость усадебного участка в жизни земледельцев обуславливала остроту поземельных конфликтов, завязанных на спорных элементах усадеб (площадь, границы, конфигурация, доступность, постройки и пр.). Вместе с тем в процессе семейно-имущественных разделов усадьба становилась также предметом дележа, от которого зависели стартовые возможности выделяющихся хозяйств. Поэтому «усадебный» оценочный критерий сохраняет свою первостепенность как в 1918–20 гг., так и в 1924–25 гг. (рис. 5).

Высокая роль усадьбы отмечается не только в рамках хозяйственного контекста: усадьба выступала и фундаментальным основанием формирования личностной, семейной и средовой идентичностей. Через дом, его внутреннее пространство и убранство, через постройки со всем их хозяйственным насыщением, формировались личностные представления о принадлежности, о собственности, о дозволенном, о допустимой манере внутрисемейного поведения. Через людей, семьи, населяющие внутрисемейное и усадебное пространство, через иерархию

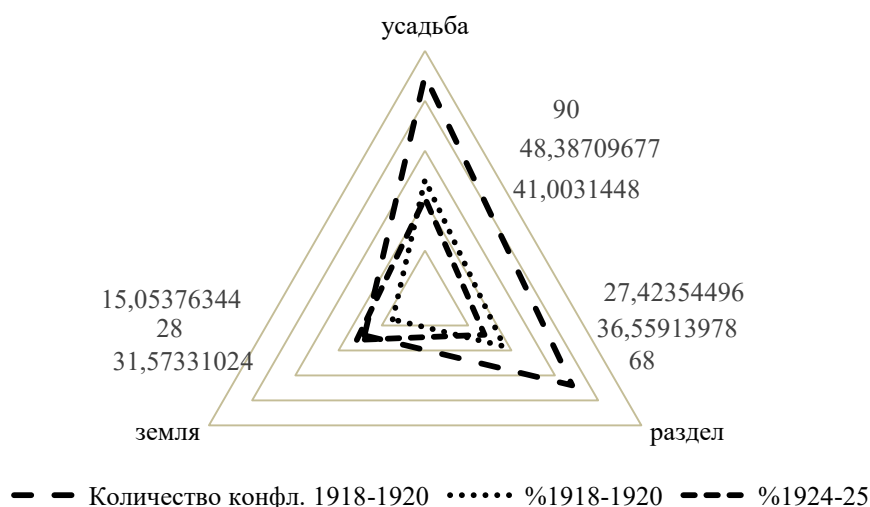


Рис. 5. Оценочные критерии во внутриселенных поземельных конфликтах 1918–1920 гг.
Fig. 5. Evaluation criteria in intra-settlement land conflicts 1918–1920

полов, возрастов, работ формировалась семейная идентичность. В рамках усадьбы происходило и начальное становление средовой идентичности, «усадебного мироощущения, открывающего духовное многообразие окружающего мира» [9, с. 183]. Достаточно близкие цифровые данные по усадебным поземельным спорам и семейно-имущественным разделам на отрезке 1918–1925 гг. дают основания говорить о высокой степени сохранности и стабильности хозяйственных и идентичностных оснований в среде черноземного крестьянства.

ВЫВОДЫ

Крестьянская идентичность де-факто представляет собой корпоративную тактику выживания, включающую набор устоявшихся реакций на изменение условий хозяйственной деятельности. Главными изменениями на отрезке 1917–1920 гг. стали незначительное увеличение землепользования за счет включения в сферу крестьянской деятельности частновладельческого массива и ухудшение условий хозяйствования из-за снижения управляемости и военных дейст-

вий Гражданской войны и продовольственных изъятий. На примере черноземного крестьянства рассмотрено состояние корпоративной рефлексии на аграрные трансформации через анализ поземельной конфликтности. Поземельный конфликт является острой реакцией земледельцев на изменение параметров хозяйственной деятельности. Нами предложена методика оценки видов поземельного конфликта посредством выделения набора значимых для крестьянства хозяйственных параметров, представленных в виде оценочных критериев – производственных и непроизводственных маркеров. Анализ проявления производственных маркеров в меж- и внутриселенном поземельном конфликте позволяет заключить, что реально значимыми для земледельцев Черноземья стали конфигурация и расположение полученных земельных массивов и сохранение усадьбы (двора) как базового инфраструктурно-хозяйственного объекта. Среди непроизводственных маркеров первостепенное значение сохранили традиции землепользования, отразившие устоявшееся представление крестьян в отношении состояния сельской инфраструктуры. В своей совокупности выделен-

ные маркеры отражают рефлексию черноземного крестьянства на осуществление трудозатрат. Данный компонент хозяйственной деятельности становится ведущим в обеспечении функционирования крестьянского хозяйства черноземной природно-климатической зоны в условиях хозяйственного кризиса 1917–1920 гг. Минимизации трудовых затрат и уровня потребления с натурализацией хозяйственной деятельности формировали массовый поведенческий паттерн выжива-

ния. Крестьянская идентичность делала допустимым данный паттерн до определенного хозяйственного предела, нарушение которого властями в 1920 г. вызовет масштабное тамбовское восстание. Нэп не устранил поземельной конфликтности, напротив, усилит ее. Это создает основания для последующего апробирования предложенной методики в исследовании крестьянской идентичности и ее роли в последующих аграрных трансформациях.

Список источников

1. Гатилов Э.В. Крестьянская идентичность как фактор изучения социальных трансформаций конца XIX – начала XX в. // История: факты и символы. 2020. № 3 (24). С. 17-30. <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2020-24-3-17-30>, <https://elibrary.ru/hhwvlx>
2. Щербак И. «Идентика» в российской социологии // Социальная идентичность: способы концептуализации и измерения: материалы Всерос. науч.-метод. семинара / под ред. О.А. Оберемко, Л.Н. Ожиговой. Краснодар: Краснодар. гос. ун-т, 2004. С. 46-62. URL: https://www.isras.ru/files/File/Publication/Novye_publicakzii/Soc_ident_Oberemko_2004.pdf
3. Соловьев В.Ю. Особенности мировоззрения и хозяйственный уклад русских крестьян в пореформенный период XIX – начала XX в. (на материалах губерний Поволжья) // Российский крестьянин в годы войн и в мирные годы (XVIII–XX вв.): сб. тр. участников науч. конф. / под ред. С.А. Есикова. Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. С. 15-22. URL: <https://tstu.ru/book/elib/pdf/2010/kuznecova-a.pdf>
4. Шанин Т. Неудобный класс: политическая социология крестьянства в развивающемся обществе: Россия, 1910–1925. М.: Дело, 2020. 408 с. <https://elibrary.ru/rffubp>
5. Терещенко А.А. Развитие промышленности в городах Центрального Черноземья во второй половине XIX – начале XX века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. № 3-2 (19). С. 103-124. <https://elibrary.ru/onmwcv>
6. Гатилов Э.В., Николашин В.П. Поземельные конфликты Черноземья начального советского периода 1917–1920 гг. // Клио. 2019. № 12 (156). С. 106-12. <https://elibrary.ru/ayvlea>
7. Гатилов Э.В., Николашин В.П. Источники по проблематике поземельных конфликтов в черноземной деревне 1917–1920 гг. // Вестник архивиста. 2021. № 4. С. 1039-1050. <https://doi.org/10.28995/2073-0101-2021-4-1039-1050>, <https://elibrary.ru/jwkeyb>
8. Маляев В.Е. Крестьянская усадьба в российской деревне 1970–1980-х гг. // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 810-814. <https://elibrary.ru/pkbdwn>
9. Городнова Л.Е. Смысловой континуум понятия «усадьба» // Аналитика культурологии. 2010. № 2 (17). С. 183-190. <https://elibrary.ru/qzbhgi>

References

1. Gatilov E.V. (2020). Peasant identity as a factor in the study of social transformations in the late 19th – early 20th century. *Istoriya: fakty i simvol'y = History: Facts and Symbols*, no. 3 (24), pp. 17-30. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2020-24-3-17-30>, <https://elibrary.ru/hhwvlx>
2. Shcherbakova I. (2004). «Identika» v rossiiskoi sotsiologii [“Identification” in Russian sociology]. In: Oberemko O.A., Ozhigova L.N. (eds.). *Materialy Vserossiiskogo nauchno-metodicheskogo seminar «Sotsial'naya identichnost': sposoby kontseptualizatsii i izmereniya»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Seminar “Social Identity: Ways of Conceptualization and Measurement”]. Krasnodar, Kuban State University, pp. 46-62. (In Russ.) Available at: https://www.isras.ru/files/File/Publication/Novye_publicakzii/Soc_ident_Oberemko_2004.pdf

3. Solovlev V.Yu. (2010). Osobennosti mirovozzreniya i khozyaistvennyi uklad russkikh krest'yan v poreformennyi period XIX – nachala XX v. (na materialakh gubernii Povolzh'ya) [Features of the worldview and economic structure of Russian peasants in the post-reform period of the 19th – early 20th century (based on the materials of the governorates of the Volga region)]. In: Esikov S.A. (executive ed.). *Sbornik trudov uchastnikov nauchnoi konferentsii «Rossiiskii krest'yanin v gody voin i v mirnye gody (XVIII–XX vv.)»* [Collection of works of participants of the scientific conference “The Russian peasant in the years of wars and in peaceful years (18th – 20th century)”]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., pp. 15–22. (In Russ.) Available at: <https://tstu.ru/book/elib/pdf/2010/kuznecova-a.pdf>
4. Shanin T. (2019). *Neudobnyi klass: politicheskaya sotsiologiya krest'yanstva v razvivayushchemsya obshchestve: Rossiya, 1910–1925* [The Awkward Class: Political Sociology Peasantry in Developing Society. Russia 1910–1925]. Moscow, Delo Publ., 408 p. <https://elibrary.ru/rffubp>
5. Tereshchenko A.A. (2011). Development of industry in the cities of the Central Chernozem region in the second half of the XIX – early XX century. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, no. 3-2 (19), pp. 103–124. (In Russ.) <https://elibrary.ru/onmwcv>
6. Gatilov E.V., Nikolashin V.P. (2019). Land conflicts of black earth of the initial Soviet period 1917–1920. *Klio = Klio*, no. 12 (156), pp. 106–123. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ayvlea>
7. Gatilov E.V., Nikolashin V.P. (2021). Sources on problematics of land conflict in the Chernozem village: 1917–1920. *Vestnik arhivista = Herald of an Archivist*, no. 4, pp. 1039–1050. (In Russ.) <https://doi.org/10.28995/2073-0101-2021-4-1039-1050>, <https://elibrary.ru/jwkeyb>
8. Malyazyov V.E. (2012). The peasant farmstead in the Russian countryside in the 1970s–1980s. *Izvestiya PGPU im V.G. Belinskogo = Proceedings of Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky*, no. 27, pp. 810–814. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pkbdwn>
9. Gorodnova L.E. (2010). The semantic continuum of the concept of “estate”. *Analitika kul'turologii* [Analytics of Cultural Studies], no. 2 (17), pp. 183–190. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qzbhgi>

Информация об авторах

Гатилев Эдуард Вячеславович, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и теории государства и права, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-4234-4333>, gatilov.e@yandex.ru

Николашин Вадим Павлович, доктор исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>, nikolashin.vadim@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 14.11.2022
Поступила после рецензирования 16.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the authors

Edward V. Gatilov, Cand. Sci. (History), Associate Professor of History and Theory of State and Law Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-4234-4333>, gatilov.e@yandex.ru

Vadim P. Nikolashin, Dr. Sci. (History), Associate Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>, nikolashin.vadim@yandex.ru

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

Received 14.11.2022
Revised 16.01.2023
Accepted 20.01.2023

Научная статья
УДК 94(47).084.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-208-216>



Спасти революцию. Переход к новой экономической политике как кризис российского революционизма. 1920–1921 гг.

Виктор Васильевич НИКУЛИН 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
viktor.nikulin@mail.ru

Аннотация. Проанализированы явления и события российской истории с 1918 г. по начало 1921 г., в течение которого большевики пытались реализовать концепцию непосредственного перехода к социалистическому способу производства. Подчеркнуто, что вся логика действий большевиков в экономической и политической сферах в этот период диктовалась именно последовательным проведением в жизнь леворадикального варианта развития революции, трактовавший переход к социализму как максимально быструю и полноценную материализацию основных положений марксистской теории социализма. Утверждено, что эта логика была нарушена в начале 1921 г., когда под воздействием тотального экономического и политического кризиса возникла прямая угроза завоеваниям революции и утраты социалистической идентичности, было принято решение о переходе к нэпу. Переход к нэпу трактуется как очевидный кризис российского революционизма в большевистской вариации, выразившийся в крахе надежд на быстрый и непосредственный переход от капитализма к социализму. **Ключевые слова:** марксизм, революция, социализм, теория, военный коммунизм, кризис, нэп

Для цитирования: Никулин В.В. Спасти революцию. Переход к новой экономической политике как кризис российского революционизма. 1920–1921 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 208-216. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-208-216>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-208-216>

Save the revolution. Transition to a New Economic Policy as a crisis of Russian revolutionism. 1920–1921

Viktor V. NIKULIN 

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
viktor.nikulin@mail.ru

Abstract. The phenomena and events of Russian history from 1918 to the beginning of 1921, during which the Bolsheviks tried to implement the concept of a direct transition to a socialist mode of production, are analyzed. It is emphasized that the entire logic of the actions of the Bolsheviks in the economic and political spheres during this period was dictated precisely by the consistent implementation of the left-radical version of the development of the revolution, which interpreted the transition to socialism as the fastest and most complete materialization of the main provisions of the Marxist theory of socialism. It is Approved that this logic was violated at the beginning of 1921, when, under the influence of a total economic and political crisis, there was a direct threat to the gains of the revolution and the loss of socialist identity, it was decided to switch to the New Economic Policy. The transition to the New Economic Policy is interpreted as an obvious crisis of Russian revolutionism in the Bolshevik variation, expressed in the collapse of hopes for a quick and direct transition from capitalism to socialism.

Keywords: Marxism, revolution, socialism, theory, military communism, crisis, New Economic Policy

For citation: Nikulin V.V. (2023). Save the revolution. Transition to a New Economic Policy as a crisis of Russian revolutionism. 1920–1921. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 208–216. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-208-216>

ВВЕДЕНИЕ

В процессе формирования вновь создаваемой общественной системы неизбежно наступает критическая фаза, когда предельно обостряются внутренние противоречия и когда становится абсолютно необходимым изменение, казалось бы, непреложной и незыблемой парадигмы развития. Именно такой момент наступил для большевиков в начале 1921 г., когда под давлением тотального кризиса, охватившего все элементы жизнедеятельности общества, государство утратило экономическую и социальную устойчивость и находилось в стадии близкой к потере государственности. Для большевиков это была одновременно и угроза утраты социалистической идентичности, то есть прямая опас-

ность завоеваниям революции и всем их планам по социалистическому переустройству России. В практическом и политико-идеологическом аспекте это был несомненный кризис российского революционизма в большевистской вариации, суть которого состояла в немедленной реализации идеи насильственного и радикального переворота в общественных отношениях, приводящий к быстрому переходу к социалистическому способу производства. В научной литературе до сих пор дискутируется вопрос о том, была ли политика военного коммунизма вынужденной и временной мерой военного характера, или это начало фундаментальных, долгосрочных и сознательно осуществляемых социалистических преобразований. Это явление является проявлением продолжающе-

гося противоборства константы советской историографии о вынужденном характере военного коммунизма и новыми тенденциями в современной историографии, обусловленные пересмотром многих положений и выводов на основе актуального исторического материала. В представленном исследовании рассматриваются основные мотивационные предпосылки практических действий большевиков с 1918 по начало 1921 г. в социально-экономической сфере и анализируются результаты этих действий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Если объективно проанализировать логику действий большевиков с 1918 по начало 1921 г., то неизбежно напрашивается вывод о последовательной реализации в этот период леворадикального варианта развития революции, трактовавший переход к социализму как максимально быструю и полноценную материализацию основных положений теории социализма с опорой на мировую революцию. Реализуя этот вариант развития революции, игнорируя возможность использования переходных форм отношений, смягчающих экономические и социальные негативные последствия революционного реформаторства, большевики в 1918–1920 гг. осуществили беспрецедентный по насыщенности и масштабу комплекс мероприятий в экономической и социально-политической сферах. Тотальному обобществлению подверглась собственность, в том числе и личная. Осуществляется национализация всей промышленности, включая среднюю и мелкую, банков и транспорта. Под обобществленную промышленность создавалась централизованная система управления. В декабре 1917 г. создается Высший совет народного хозяйства (ВСНХ). Ликвидируется частная собственность на землю. Упразднялись акционерные коммерческие банки, конфискуется весь акционерный капитал банков, объявляются и аннулируются акции вкладчиков, объявляется государственная монополия на банковское дело. Осенью 1918 г. запрещается оптовая и

частная торговля, что привело практически к прекращению товарообмена между городом и деревней. Объявляется монополия внешней торговли. Активно свертываются товарно-денежные отношения, осуществляется переход на натуральную заработную плату. Очевидно, что предпринятые действия полностью вписывались в марксистскую модель социалистических преобразований и были направлены на реализацию ее базового условия – ликвидацию частной собственности как материальной основы капиталистических отношений. В сфере власти реализуется основополагающее политическое условие перехода к социализму – устанавливается диктатура пролетариата в форме Советов, немедленно трансформировавшаяся в однопартийную диктатуру.

Все эти торопливые и нередко необдуманные с точки экономической и социальной целесообразности шаги, тем не менее, нельзя расценивать как порождение исключительно революционного романтизма и нетерпения, набором разрозненных мер, свойственных революционной фазе. Все эти трансформации, проводимые категорично и последовательно, полностью соответствовали пониманию социализма российским революционизмом, воспринимавшего тотальное обобществление, ликвидацию частной собственности и торговли, как объективную закономерность развития социалистической революции, что и было зафиксировано во второй Программе большевиков, принятой в марте 1919 г. на VIII съезде РКП(б). Программные задачи формулировались в экономической области как доведение до конца начатую и в главном и основном уже законченную экспроприацию буржуазии, превращение средств производства и обращения в собственность Советской республики. В аграрной области – организация крупного социалистического земледелия. В области распределения – продолжение замены торговли планомерным, организованным в общегосударственном масштабе распределением продуктов. Опираясь на национализацию банков, стремиться к проведению ряда мер, расширяющих область безденеж-

ного расчета и подготовляющих уничтожение денег¹. Вторая программа дает понимание видения будущего общества большевиками, а предпринятые революционные модификации – как реальные шаги по реализации идеи быстрого создания нового общества. В научной литературе, как правило, понятие долгосрочного характера, реализуемые как программные, и меры, мотивированные исключительно чрезвычайными военными условиями, не дифференцируются, а комплексуются понятием «военный коммунизм», под которым понимается вся внутренняя политика, проводившаяся в 1918 – начале 1921 г. Представляется, что все-таки понятия «социалистическое строительство» и «военный коммунизм» необходимо типизировать хотя бы в порядке уточнения научной терминологии и понятийного аппарата. Очевидно, что эти два понятия не идентичны, хотя проводились параллельно и порой синхронно, однако, с разной исторической перспективой и целью. Одни меры носили долгосрочный, программный характер, другие – временный, и обуславливались исключительно чрезвычайными военными обстоятельствами, и их нельзя отнести к программным целям. К таковым необходимо отнести мобилизационные мероприятия, милитаризацию экономики и труда в форме принудительной трудовой повинности, уравнилельно-классовый принцип распределения в форме классового продовольственного пайка и ряд других мер. Поэтому меры чисто военного характера после окончания Гражданской войны отменялись, а меры программного характера оставались, как фундаментальные и долгосрочные. Это подтверждает и план действий, намеченных большевиками к реализации после окончания активных военных кампаний.

Неизменность курса на ускоренное строительство социализма была подтверждена на VIII Всероссийском съезде Советов (декабрь 1920 г.), обсуждавшем проблемы

перехода к мирному строительству. Основная идея, прозвучавшая в докладе В.И. Ленина на съезде «О внешней и внутренней политике», формулировалась как переход к плановому государственному принуждению, чтобы восстановить экономику и, прежде всего, крестьянское хозяйство. В связи с этим В.И. Ленин говорит об укреплении аппарата принуждения для того, чтобы организованно провести весеннюю посевную кампанию². Аргументация в продолжение государственного принуждения строится на весьма скромном, но несомненном положительном количественном результате продразверстки. В 1918 г. было заготовлено 50 млн пудов, в 1919 г. – 100 млн; в 1920 г. – 200 млн. Удвоение каждый год. Мы в первый раз становимся на ноги³. Это вселяло, по его мнению, уверенность в том, что на этом пути возможно создать необходимый продовольственный фонд для восстановления народного хозяйства и создания материальных условий построения социализма. По его оценке, этот фонд должен составлять 320 млн пудов (столько было заготовлено в период с 1 августа 1916 по 1 августа 1917 г.). В то же время В.И. Ленин подчеркивает, что государственное принуждение в мирных условиях по своему содержанию – не аналогия «военно-коммунистическому» принуждению, а принуждение «гражданско-коммунистическое», адаптированное к мирным условиям. Адекватными должны быть и методы принуждения. Государственное принуждение он понимал как неукоснительное выполнение крестьянами государственных обязательств, обязательных правил, касающихся основных приемов механической обработки полей, производства посевов и способов сохранения естественного плодородия почвы», необходимых для поднятия крестьянского хозяйства и обеспечения проведения предстоящей посевной кампании⁴. При всем акцентировании внимания на «гражданско-коммунистичес-

¹ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: в 16 т. / под общ. ред. А.Г. Егорова, К.М. Боголюбова. М., 1984. Т. 3. С. 71-72. URL: <http://elbib.shpl.ru/ru/nodes/8621-t-3-1922-1925-1984#mode/inspect/page/1/zoom/4>

² Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 42. Ноябрь 1920 ~ март 1921. М.: Госполитиздат, 1958–1965. С. 14. URL: <http://www.uaio.ru/vil/42.htm/>

³ Ленин В.И. Указ. соч. С. 49.

⁴ Ленин В.И. Указ. соч. С. 178-184.

кое» принуждение, это не означало отмены ключевого условия хозяйственных отношений крестьян с государством – государственного принуждения в форме продовольственной разверстки. Не исключалось применение и «военно-коммунистического» принуждения. В ответ на вопрос, можно ли конфисковывать теперь имущество у кулаков, не выполняющих продразверстку, В.И. Ленин однозначно ответил, что поступать надо, как и раньше, в строгом соответствии с декретом советской власти и вашей коммунистической совестью. Поступайте впредь так же, как поступали до сих пор⁵.

Ставка на продразверстку как основную форму заготовок продовольствия была зафиксирована и в решениях VIII Всероссийского съезда Советов с одновременным принятием ряда мер, обеспечивающих бесконфликтность продразверстки мирного периода в форме организации помощи крестьянам живым и мертвым инвентарем, устройством ремонтных мастерских, прокатных и зерноочистительных пунктов, семенным материалом, удобрениями и т. д.⁶ Таким образом, и с окончанием интенсивной фазы «военного коммунизма» курс на быстрое выстраивание социалистических отношений продолжается. Совершенно обоснованно в связи с этим утверждение, что высокая эффективность жестко централизованных методов управления, простота и понятность установленных отношений экономики «военного коммунизма» привели к тому, что руководство РКП(б) приняло решение продолжить политику государственного принуждения, видя в ней основу выхода из экономического кризиса и дальнейшего хозяйственного возрождения

страны⁷. Никаких идей о смене курса на этом этапе не возникает, а термина «новая экономическая политика» вообще не существует. Таким образом, вплоть до начала 1921 г. российские революционеры не сомневались в правильности выбранного ими стратегического курса на ускоренное построение социализма, и логика их практических действий определялась именно убежденностью в правильности избранного курса развития революции. Но эта ясная и понятная с их точки зрения логика действий была нарушена в начале 1921 г., когда глубочайший внутренний кризис достиг апогея и революция встала перед дилеммой – либо продолжать курс на строительство социализма ускоренным и принудительным образом и в конечном итоге обречь ее на поражение, либо искать обходной, хотя и более длительный путь к социализму, но дающий шанс спасти революцию. В конечном итоге большевики вынуждены были под давлением обстоятельств признать, что вариант развития революции, жестко проводимый с 1918 г., в настоящих условиях невозможен. Экономика, основанная на общегосударственной собственности и прямом государственном регулировании производства и распределении продуктов, принудительной системе изъятия произведенной продукции, так и не стала основой экономического роста и оказалась неспособной создать материальные условия для перехода к социализму. Прямолинейное целеполагание, что тотальная национализация и передача промышленных предприятий в руки рабочих создает совершенно новые социальные условия труда, нового человека, способного трудиться на благо общества без принуждения и естественным образом ведет к большей производительности труда, оказалась иллюзионна. В результате передача рабочим предприятий обернулась своей противоположностью – критическим упадком производительности труда и производственной дисциплины, рез-

⁵ Ленин В.И. Указ. соч. С. 192.

⁶ О мерах укрепления и развития крестьянского сельского хозяйства: постановление VIII Всероссийского съезда советов // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. / сост. К.У. Черненко, М.С. Смиртюкова. М.: Политиздат. 1967. Т. 1. (1917–1928 гг.). С. 186–191. URL: <http://docs.his-tory.ru/ru/nodes/343696-resheniya-partii-i-pravi-telstva-po-hozyaystvennym-voprosam-t-1-1917-1928-gg>

⁷ Горинов М.М., Цакунов С.В. Ленинская концепция нэпа: становление и развитие // Вопросы истории. 1990. № 4. С. 20–39. URL: <https://un-is.shpl.ru/Pages/Search/BookInfo.aspx?Id=3778954/>

кому повышению заработной платы, к анархии в управлении и в конечном итоге к развалу производства. Все призывы к сознательности и организованности от рабочего класса натолкнулись на неизменный мотив поступков людей – личную заинтересованность. Материальное стимулирование исчезло, поскольку возобладали принцип уравнилельной справедливости: *все должны трудиться одинаково и получать одинаково*. Случаи энтузиазма рабочих оказались единичными по сравнению со случаями хищений на производстве, безделья, порчи оборудования и т. п. В целом рабочий контроль оказался крайне неэффективным способом организации производства. Ни производство, ни общество в целом было не готово к столь радикальным преобразованиям. Фундаментальные основы, без которых экономика существовать не может, были разрушены, и новые механизмы мотивации труда не срабатывали [1, с. 174–224]. В результате государство взяло на себя содержание рабочих, печатая деньги, а рабочие продавали и проедали основные фонды предприятий. Экономика страны и так до предела ослабленная длившимся с 1914 г. циклом войн и революций, была добита жесткими революционными экспериментами и находилась в состоянии полного коллапса. С 1917-го по 1919-й выпуск на душу населения упал, по сравнению с 1913 г., на 50 %. Рецессия в первую очередь коснулась национализированных отраслей. Гиперинфляция превратила деньги в обесцененную бумажную массу. В конечном итоге агрессивная политика военного коммунизма, сопровождавшаяся широкомасштабной конфискацией имущества и государственным произволом, нанесла экономике больший ущерб, чем собственными военными действиями⁸.

Тяжелейшим было положение в сельском хозяйстве. Продовольственные резервы страны были исчерпаны, в результате чего в

крупных городах сложилось катастрофическое положение с продовольственным снабжением. Нарастало социальное противостояние, в первую очередь, между властью и крестьянами. На селе разразилась настоящая война за сведения об имеющихся в деревне запасах продовольствия. Положение усугубилось масштабным голодом 1921 г. Общую ситуацию в стране, сложившуюся в результате войны и революционного экспериментирования, можно охарактеризовать как состояние абсолютного кризиса, системного по широте охвата всех элементов жизнедеятельности государства и структур, обеспечивающих устойчивость государства и крайней опасности в целом для государственности. Опасность кризиса заключалась для большевиков в угрозе завоеваниям революции, которая ассоциировалась с утратой власти большевиками. На X съезде РКП(б) констатировалось: «Текущий момент характеризуется, с одной стороны, почти полной ликвидацией внешних военных фронтов, с другой – крайним обострением противоречий внутри страны. Тяжелый экономический кризис, продовольственный кризис, резкое обострение отношений между рабочим классом и крестьянством; усталость широких пролетарских масс сделали вновь чрезвычайно трудным положение Советской республики»⁹.

Сложившаяся экономическая и политическая реальность неизбежно приводит большевиков к пониманию того, что продолжение интенсивного социалистического преобразования России приведет к поражению российской революции, революцию надо было спасать и немедленно. Переоценка возможных путей развития революции начинается с февраля 1921 г. Впервые смена публичной политической риторики прозвучала на московской конференции металлистов Москвы и Московской губернии (2–4 февраля 1921 г.). Одним из ключевых вопросов повестки дня был продовольственный вопрос и взаимоотношения с крестьянством. В.И. Ленин выступил с речью на последнем заседа-

⁸ Маркевич А., Харрисон М. Первая мировая война, Гражданская война и восстановление: национальный доход России в 1913–1928 гг. М.: Мысль, 2013. С. 27. URL: https://rusneb.ru/catalog/0022-48_000022_BRONB-BRAN%7C%7C%7CBIBL%7C%7C%7C%7C0000123146/

⁹ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: ... Т. 2. С. 329.

нии конференции и дал понять, что для сохранения советской власти необходимо наладить отношения рабочих и крестьян. И если для этого потребуется пересмотреть отношения рабочих к крестьянам, то партия готова к этому, «мы не против пересмотра этих отношений»¹⁰. В итоговой резолюции конференции зафиксирована необходимость перехода к продовольственному налогу. Вскоре вопрос о продналоге переходит в практическую область. 8 февраля 1921 г. вопрос о замене продразверстки продналогом был рассмотрен на заседании Политбюро ЦК РКП(б). Было принято решение о создании комиссии по разработке программы по улучшению положения крестьян. Основу программы составили тезисы В.И. Ленина по введению продовольственного налога, содержащие перечень основных мероприятий по переходу от продразверстки к продовольственному налогу.

24 февраля Пленуму ЦК РКП(б) был представлен «Проект постановления ЦК о замене разверстки натуральным налогом», впоследствии предложенный X съезду РКП(б). Наконец, на пленуме Моссовета 28 февраля 1921 г., обсуждая вопрос о продовольственном положении, В.И. Ленин впервые публично объявляет о предстоящей смене экономического курса. Предвидя возможное неприятие значительной частью партийцев отказа от курса на непосредственный переход к социализму, он в качестве главного аргумента необходимости смены курса называет невозможность методом продразверстки обеспечить продовольственное снабжение населения. «Мы ошиблись, в результате продовольственный кризис, обострение «продовольственных страданий». Запасы истрачены, на черный день ничего не оставлено. В центральной России брать нечего, но хлеб есть в Сибири, Украине, С. Кавказе. Но крестьянин отдаст хлеб только за товары, которых сегодня нет. А пока мы не имеем машин, пока крестьянин не захочет сам перейти от мелкого хозяйства к крупному, мы с этой мыслью склонны считаться и на съезде партии через неделю во-

прос этот поставим, разберем и вынесем решение, которое удовлетворит беспартийного крестьянина, удовлетворит и широкие массы. Иначе восстания неизбежны каждую весну. Серьезность обстановки с продовольственным снабжением требует срочной смены курса, для этого ускорен созыв партийного съезда, чтобы принять необходимые решения»¹¹.

Какие же события произошли в стране за месяц с небольшим, расцененные большевиками как в высшей степени опасные для революции, что пришлось в экстренном порядке менять курс ускоренного построения социализма на возврат к столь последовательно искореняемым проявлениям капитализма? На изменение курса развития революции повлияли два ключевых обстоятельства – катастрофическое ухудшение положения с продовольствием и критическое политическое напряжение в обществе. Методы военного коммунизма уже не действовали. Для смягчения продовольственного кризиса правительство вновь пошло на усиление продразверстки. С 1 января 1921 г. в стране объявляется ударный всероссийский продналоговый двухнедельник. Ставилась задача выполнить задания продразверстки во что бы то ни стало на 100 %. ЦК РКП(б) обращается ко всем губкомам с категорическим требованием усилить проведение продразверстки. Главным условием разрешения продовольственного кризиса называется усиление взимания натуралогов. Для этого губкомам предлагалось срочно укрепить продаппарат, провести мобилизацию в продорганы, вернуть на продработу отстраненных по жалобам крестьян работников, если не доказана их вина. От местных властей требуется в полной мере использовать всю силу государственного принуждения. Для этого губернским и уездным продкомиссарам предоставлялось право судебно-административных взысканий, право ограничения и даже временного запрещения свободного товарообмена¹². Разверстка

¹⁰ Ленин В.И. Указ. соч. С. 307-308.

¹¹ Ленин В.И. Указ. соч. С. 358-366.

¹² ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 840. Оп. 1. Д. 986. Л. 7.

1920 г., несмотря на особо жесткие условия ее проведения (забирали все под корень, даже на семена не оставляли), не дала необходимого количества продовольствия. Продовольственное снабжение городов продолжало ухудшаться. Не удалось даже в полной мере обеспечить регулярное снабжение продовольствием воинские части. Одновременно она окончательно разорила крестьян, не оставив им материальных ресурсов для элементарного выживания¹³. С февраля начинают приходить первые сообщения о смерти от голода в Поволжье.

На фоне беспрецедентного усиления давления на крестьян и их всеобщего обнищания в стране формируются отчетливо выраженные антиправительственные настроения, которые по мере накопления критической массы недовольства закономерно перерастают в антиправительственные вооруженные восстания, среди которых выделяется масштабностью и ожесточенностью тамбовское восстание («Антоновщина» – август 1920 – июль 1921 г.). Причина восстания очевидна – давление на крестьян перешло допустимый критический предел и обусловило противодействие крестьян. Власти были вынуждены признать объективный характер повстанческого крестьянского движения, его массовый характер, что проявлялось в практически поголовном сочувствии повстанцам крестьян, чему способствовали тяжелые репрессии и злоупотребления при продразверстке, которые, в свою очередь, порождались срочностью и категоричностью требований центра¹⁴. М.Н. Тухачевский, назначенный в начале мая 1921 г. командующим войсками Тамбовского округа, признавал, что воевать приходится в основном не с бандитами, а со всем местным населением¹⁵.

Критическое положение с продовольствием и обострение политической ситуации обсуждалось на заседании Политбюро ЦК

РКП(б) 2 февраля 1921 г. С докладом о восстании в Тамбовской губернии выступил Н.И. Бухарин, в конце января побывавший вместе с А.В. Луначарским в губернии. Обстановка была оценена как близкая к катастрофической, о чем свидетельствуют решения Политбюро. Констатировалось, что политическое положение и восстание крестьян требуют решительного сокращения продразверстки в тех местах, где происходит восстание крестьян и где положение с продовольствием наиболее серьезно. Секретным письмом губкомам обращалось внимание на серьезность переживаемого момента, на необходимость подготовиться к тяжелой весне, считаться с этим положением в своей работе и держать коммунистические силы в полной боевой готовности¹⁶. Партийным руководителям на местах давалось понять, что весной партия может столкнуться с массовыми крестьянскими восстаниями. Под влиянием складывающейся политико-экономической ситуации к руководству приходит понимание, что в таком положении единственное спасение для власти – пойти навстречу крестьянам – заменить продразверстку на продналог.

Переход к новому экономическому курсу был узаконен в марте 1921 г. решениями X съезда РКП(б) в условиях тотального кризиса, гиперинфляции и голода. Это означало отказ от концепции непосредственного перехода к социализму и формирование новой модели перехода к социализму. Очевидно, что решение о смене экономического курса было вынужденным, скоротечным, принятым под воздействием катастрофического ухудшения ситуации в стране в промежутке между декабрем 1920 г. и февралем 1921 г.

ВЫВОДЫ

Кризис российского революционизма, отчетливо обозначившийся в конце 1920 – начале 1921 г., выражался, прежде всего, в крахе

¹³ ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 1020. Л. 65.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Щетинов Ю.А., Старков Б.А. Красный маршал. Исторический портрет Михаила Тухачевского. М.: Молодая гвардия, 1990. С. 189. URL: https://ruseb.ru/catalog/010003_000061_9c9cd0ae27be3424429c6801addec385/

¹⁶ Протокол № 81 заседания ПБ от 2.02.2021 г. // Портал «Архивы России». Документы советской эпохи. URL: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/government/cards/14666/>

надежд на быстрый и непосредственный переход от капитализма к социализму. Вплоть до начала 1921 г. российские революционеры абсолютно не сомневались в реальности и конструктивности марксистской концепции нового мироустройства. Логика их практических действий определялась именно убежденностью в правильности избранного курса развития революции. Казалось бы, целостная и последовательная теоретическая модель должна была дать результат, но эта ясная и понятная с их точки зрения логика действий была нарушена в начале 1921 г., когда положение революции стало настолько тяжелым и даже безысходным, что они вынуждены были под давлением обстоятельств признать, что продолжение интенсивного социалистического преобразования России приведет к поражению российской революции, революцию надо было спасать в экстренном порядке.

Доктрина непосредственного перехода к социализму как совокупность представлений о возможности быстрого и относительно безболезненного переустройства общественного устройства, в основании которой лежали уничтожение частной собственности и переход к массовому демократическому об-

ществу, то есть обществу для пролетариев и неимущих, потерпела теоретический и практический крах и стала в условиях России деструктивной по своему теоретическому и практическому содержанию. Несостоятельность доктрины определялась отсутствием комплекса материальных и социальных средств, необходимых для ее реализации. Положение надо было спасать. Начинается пересмотр леворадикального варианта развития революции и поиск нового варианта реализации классической революционной марксистской схемы.

Надо отдать должное большевикам, и прежде всего, их лидеру В.И. Ленину, которые в этот самый сложный исторический период продемонстрировали незаурядную способность чутко улавливать реальности ситуации и отказаться, хотя бы и на время, от теоретических постулатов. Со стороны большевиков это был рационалистический выбор, обусловленный пониманием того, что в конкретных условиях России классическая марксистская схема перехода к социализму не действует и для спасения революции необходима ее адаптация к российской действительности.

Список источников

1. Соколов А.К. Проблемы мотивации труда на советских предприятиях // Труды Института российской истории РАН. 2010. № 9. С. 174-224. <https://elibrary.ru/rwgulx>

References

1. Sokolov A.K. (2010). Problemy motivatsii truda na sovetskikh predpriyatiyakh [Problems of labor motivation at Soviet enterprises]. *Trudy Instituta rossiiskoi istorii RAN* [Proceedings of the Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences], no. 9, pp. 174-224. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rwgulx>

Информация об авторе

Никулин Виктор Васильевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры «Конституционное и административное право», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-1507-0434>, viktor.nikulin@mail.ru

Поступила в редакцию 14.11.2022
Поступила после рецензирования 16.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the author

Viktor V. Nikulin, Dr. Sci. (History), Professor, Professor of the Constitutional and Administrative Law Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-1507-0434>, viktor.nikulin@mail.ru

Received 14.11.2022
Revised 16.01.2023
Accepted 20.01.2023

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Научная статья
УДК 94(450).082

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-217-228>



Проблемы внешней политики Святого престола в период понтifikата Григория XVI (1831–1846)

Андрей Андреевич ТЕРЕЩУК 

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48

san_petersburgo@inbox.ru

Аннотация. Проведен анализ основных направлений внешней политики Святого престола при Пале Григории XVI (1831–1846). Сделан обзор научной литературы о жизни и деятельности понтифика. Уделено внимание работам историков, посвященным международным отношениям римского двора с отдельными государствами. Выделены пять главных проблем во внешней политике римского двора в 1831–1846 гг.: 1) Франция и взаимодействие с Июльской монархией; 2) польская проблема; 3) положение католиков в некатолических странах (прежде всего, в Пруссии и Великобритании); 4) кризис на Пиренейском полуострове (Мигелистская война в Португалии и Первая Карлистская война в Испании); 5) проблема взаимоотношений с бывшими испанскими колониями в Новом Свете. Предложен краткий анализ работы внешнеполитического ведомства Святого престола по каждому из выделенных направлений. Показана различная реакция римского двора на либерализацию политических режимов в ряде европейских стран. Другой спектр проблем Святого престола в изучаемую эпоху связан с положением католического меньшинства в некатолических странах. В данном случае также можно отметить разные модели взаимодействия Святого престола с властями данных государств: от прямой конфронтации (Пруссия) до осуждения польского восстания 1830–1831 гг., направленного против властей Российской империи. Показано, что разрыв с либеральной Испанией при Григории XVI способствовал упрощению процедуры признания независимости бывших испанских колоний в Новом Свете.

Ключевые слова: Святой престол, Григорий XVI, международные отношения, консерватизм, венская система

Для цитирования: Терещук А.А. Проблемы внешней политики Святого престола в период понтифика Григория XVI (1831–1846) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 217–228. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-217-228>

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-217-228>

Problems of the foreign policy of the Holy See during the Pontificate of Gregory XVI (1831–1846)

Andrei A. TERESHCHUK 

Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika Emb., Saint-Petersburg, 191186, Russian Federation
san_petersburgo@inbox.ru

Abstract. The analysis of the main directions of the foreign policy of the Holy See under Pope Gregory XVI (1831–1846) is carried out. A review of the scientific literature on the life and work of the pontiff is made. Attention is paid to the works of historians devoted to the international relations of the Roman court with individual states. Five main problems in the foreign policy of the Roman court in 1831–1846 are highlighted: 1) France and interaction with the July Monarchy; 2) the Polish problem; 3) the situation of Catholics in non-Catholic countries (primarily in Prussia and Great Britain); 4) the crisis on the Iberian Peninsula (the Miguelist War in Portugal and the First Carlist War in Spain); 5) the problem of relations with the former Spanish colonies in the New World. A brief analysis of the work of the Foreign Ministry of the Holy See in each of the identified areas is proposed. The different reactions of the Roman court to the liberalization of political regimes in a number of European countries are shown. Another range of problems of the Holy See in the era under study is related to the situation of the Catholic minority in non-Catholic countries. In this case, it is also possible to note different models of interaction between the Holy See and the authorities of these states: from direct confrontation (Prussia) to condemnation of the Polish uprising of 1830–1831, directed against the authorities of the Russian Empire. It is shown that the break with liberal Spain under Gregory XVI facilitated the simplification of the procedure for recognizing the independence of the former Spanish colonies in the New World.

Keywords: Holy See, Gregory XVI, international relations, conservatism, Vienna system

For citation: Tereshchuk, A.A. (2023). Problems of the foreign policy of the Holy See during the Pontificate of Gregory XVI (1831–1846) *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 217–228. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-217-228>

ВВЕДЕНИЕ

По словам итальянского историка Дж. Далла-Торре, понтификат Григория XVI (2 февраля 1831 г. – 1 июня 1846 г.) пришелся на «переломный момент в истории» [1, р. 466]. Это было время стремительного развития науки и техники в Западной Европе; при этом Папа пользовался репутацией «ретрограда», противящегося любым нововведе-

ниям¹. Григорий XVI был избран в самый разгар военно-политического кризиса, буше-

¹ Писатель В.Д. Яковлев, посетивший Италию во второй половине 1840-х гг., оставил следующую запись о понтифике: «Григорий XVI декретами запрещал в папской области постройку железных дорог и всякие конгрессы ученых. Ватикан упорно отвергал все плоды современного прогресса... В Риме новейшей науки страшались, как малярии ума человеческого». Яковлев В.Д. Италия. Письма из Венеции, Рима и Неаполя. Очерки, не вошедшие в книгу «Италия». СПб.: Гиперион,

вавшего в Италии, и скончался незадолго до революционных потрясений 1848 г. Кардинал Б.А. (М.) Каппеллари взял себе папское имя «Григорий» в честь Григория I Великого (Григория Двоеслова)², Григория VII и Григория XV³. При первых двух понтификах из данного списка значительно возросла светская власть Папы; важнейшим направлением деятельности Григория VII (1073–1085) была борьба против императора Священной Римской империи Генриха IV⁴. Однако в XIX веке положение Святого престола на международной арене сильно отличалось от времен хождения в Каноссу. Русский поэт и дипломат Ф.И. Тютчев сравнивал Григория XVI с понтификами начала IX века, а визит императора Николая I в Рим в декабре 1845 г.⁵ – с посещением вечного города Карлом Великим и его коронацией императорской короной на рождественской мессе 800 г. [3, р. 124]. Стоит заметить, что светская власть Папы в начале IX века была очень лимитированной, а авторитет ограничивался только религиозными вопросами⁶. Григорий XVI больше походил на Льва III, короновавшего короля фран-

ков, чем на боровшегося за доминирование церковной власти над светской Григория VII.

В то же время было бы преувеличением отказывать Григорию XVI в способности самостоятельно принимать решения, а Святому престолу – в возможности проводить независимую политику (как это делали, например, С.Г. Лозинский⁷ и М.М. Шейнман⁸). В 1831–1846 гг. папство столкнулось с целым рядом серьезных вызовов на международной арене, и далеко не всегда Святой престол воздерживался от высказывания собственного мнения по тому или иному вопросу. Григорий XVI возглавлял Католическую церковь на завершающем этапе существования венской системы. Изучение внешней политики Святого престола при данном понтифике важно для создания объективной картины международных отношений в 1830–1840-е гг.

В последние несколько десятилетий был опубликован ряд исследований⁹, в которых делается попытка дать беспристрастную оценку личности и деятельности Григория XVI [4–6]. Современные специалисты стараются отойти как от резкой критики в адрес Папы, характерной для итальянской либеральной историографии XIX века, так и от апологетических публикаций, выходивших в XX веке [7; 8]. Кроме того, появился ряд работ (в том числе и на русском языке)¹⁰, затрагивающих некоторые аспекты внешней политики Святого престола в данный период и фокусирующих внимание на взаимоотношениях Папской области с отдельными государствами [9]. В то же время ни в отечественной, ни в зарубежной историографии по-

2012. 495 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000-009_005403772_63616/). Вопрос о том, действительно ли Папа сознательно противился появлению железных дорог и выступал против развития техники, представляется дискуссионным и заслуживает отдельного рассмотрения.

² Занимавший кафедру Святого Петра в 590–604 гг. Григорий Великий стал основателем монастыря Святого Григория на Целии, в котором Б.А. Каппеллари служил некоторое время.

³ Как основателя Конгрегации пропаганды веры, префектом которой Б.А. Каппеллари стал в 1826 г.

⁴ Рожков В.С. Очерки по истории Римско-Католической церкви. М.: Колокол, 1994. С. 92–95. URL: https://rusneb.ru/catalog/005664_000048_RU_RG-PU_BIBL_101922113/

⁵ Визит, важным следствием которого стало заключение конкордата между Святым престолом и Российской империей в 1847 г. [2, с. 58]. История посещения Николаем I «вечного города» подробно разобрана в труде О.В. Серова (*Серова О.В. Россия и Ватикан. Политика и дипломатия. XIX – начало XX века: в 2 кн. Кн. 1. 1825–1870. М.: Языки славянской культуры, 2018. 984 с. URL: https://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/o_2114-294#1*).

⁶ Рожков В.С. Указ. соч. С. 79–81.

⁷ Лозинский С.Г. История папства. М.: Политиздат, 1986. С. 342.

⁸ Шейнман М.М. От Пия IX до Павла VI. М.: Наука, 1979. С. 4–5. URL: https://rusneb.ru/catalog/0002-00_000018_rc_2160198/

⁹ Bryan D. Gregory XVI, Pope (1831–1846) // The Modern Catholic Encyclopedia / eds. by M. Glazier, M. Hellwig. Dublin: Gill and Macmillan, 1994. URL: <https://archive.org/details/moderncatholicen00glaz/page/n11/mode/2up/>

¹⁰ Серова О.В. Указ. соч. 984 с.; Тамбова А. Католическая церковь и русское Православие. Два века противостояния и диалога. М., 2007. 631 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004367420>

ка не было предпринято попыток сделать комплексный обзор международной политики Святого престола в 1831–1846 гг. Целью исследования является краткий обзор основных направлений внешней политики Григория XVI и определение главных проблем, с которыми столкнулся Святой престол в сфере международных отношений в 1831–1846 гг. Конечно, подробный анализ данной темы потребовал бы создания целой монографии или серии статей; наша работа только обозначает перспективы дальнейших исследований в этой области.

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ СЕКРЕТАРИ ГРИГОРИЯ XVI

Непосредственное руководство внешней политикой Святого престола осуществляли назначаемые Папой государственные секретари. В течение понтификата Григория XVI эту должность поочередно занимали два человека: кардиналы Томмазо Бернетти (с 1831 по 1836 г.) и Луиджи Ламбрускини (с 1836 по 1846 г.). Представляется обоснованным дать краткий обзор личности и деятельности каждого из данных персонажей. Отметим, что при Григории XVI произошло разделение государственного секретариата на две части: одна из его ветвей теперь занималась внешней политикой, другая – внутренней [10, р. 93-95]. Естественно, далее речь пойдет только о той части государственного секретариата, в ведении которой находились международные отношения.

Проводником внешней политики Григория XVI в первые 5 лет понтификата был государственный секретарь кардинал Т. Бернетти (1779–1852). Граф Т. Бернетти, родом из региона Марке в центральной Италии, имел большой опыт дипломатической работы. Из его миссий за рубежом можно отметить поездку в качестве папского легата в Россию в 1826 г. на коронацию Николая I; из-за болезни Т. Бернетти не смог присутствовать на самой церемонии, но провел встречу с министром иностранных дел К.В. Фон

Нессельроде и с императором¹¹. Вскоре после возвращения Т. Бернетти был возведен в ранг кардинала, а в 1828 г. стал государственным секретарем при Льве XII, уступив эту должность в начале 1829 г. кардиналу Д. Альбани. На конклаве 1830–1831 г. кардинал Т. Бернетти сыграл важную роль в обеспечении победы кардинала Б.А. Каппеллари. Через 8 дней после избрания Папы Григория XVI кардинал Т. Бернетти вернулся на пост государственного секретаря, который занимал вплоть до января 1836 г. [10; 11]. В разговоре с российским посланником Г.И. Гагариным Григорий XVI говорил, что не собирался торопиться с формированием правительства, «но быстрый ход событий его обязал решиться назначить кардинала Бернетти государственным секретарем»¹².

В 1836 г. государственным секретарем стал кардинал Л. Ламбрускини (1776–1854). Ранее, после окончания наполеоновских войн, он был помощником кардинала Э. Консальви, который занимал пост государственного секретаря в 1800–1806 гг. и в 1814–1823 гг. В 1826 г. он стал нунцием в Париже, а с началом понтификата Григория XVI был переведен в Рим, где занимал несколько должностей в Папской курии (о жизни и деятельности Л. Ламбрускини см.: [12–14]). Л. Ламбрускини был известен своими крайне консервативными взглядами, которыми он отличался по сравнению с самим Григорием XVI [12, р. 81]. Даже в официальной переписке Л. Ламбрускини постоянно встречаются упоминания о Боге и Божественном Провидении (в отличие от писем Т. Бернетти или Э. Консальви) [14, р. 331]. Таким образом, хотя два государственных секретаря Григория XVI были разными людьми по характеру и личным взглядам, в области внешней политики они придерживались сходных установок и были настроены на борьбу с распространением либеральных идей.

¹¹ Серова О.В. Указ. соч. С. 59-64.

¹² Серова О.В. Указ. соч. С. 124.

НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ СВЯТОГО ПРЕСТОЛА

Представляется релевантным выделить следующие проблемы международной политики, которые пришлось решать Григорию XVI и его государственным секретарям: 1) Франция и взаимодействие с Июльской монархией; 2) польская проблема; 3) положение католиков в некатолических странах (прежде всего, в Пруссии и Великобритании); 4) кризис на Пиренейском полуострове (Мигелистская война в Португалии в 1832–1834 гг. и Первая Карлистская война в Испании в 1833–1840 гг.); 5) проблема взаимоотношений с бывшими испанскими колониями в Новом Свете. В то же время Святой престол играл второстепенную роль в разрешении наиболее болезненной проблемы международной политики рубежа 1830-х и 1840-х гг. – «Восточного кризиса», кульминацией которого стала война между Египтом и Османской империей (1839–1841).

Важным вопросом для Григория XVI было выстраивание отношений с Францией Луи-Филиппа. Предыдущий понтифик Пий VIII считал необходимым признать июльскую монархию, однако, деятельность в Париже Л. Ламбускини, поддерживавшего связи с французскими легитимистами, привела к тому, что весной 1831 г. дипломат был отозван в Рим. Место нунция осталось вакантным, и в качестве представителя Святого престола в столице Франции остался лишь поверенный в делах А. Гарибальди. Следующий нунций появился в Париже лишь в 1843 г. Причинами негативного отношения представителей Ватикана к правительству Луи-Филиппа можно считать, с одной стороны, сильные антиклерикальные настроения в окружении короля из Орлеанского дома, особенно в первой половине 1830-х гг.; с другой – сомнения в долговечности самой июльской монархии.

Говоря об антиклерикальных настроениях среди сторонников Луи-Филиппа, необходимо иметь в виду, что «король-буржуа» опирался, в первую очередь, на жителей го-

родов, в то время как социальной базой французского католицизма в то время было население сельской местности – крестьяне и ремесленники [15, р. 317]. Антиклерикальные настроения в городской среде связаны с тем, что 1830-е гг. во Франции – это время массовой миграции из деревни в город. Вчерашний крестьянин, попадавший в городскую среду, в которой не хватало церквей, и занимавшийся тяжелым физическим трудом в неблагоприятных условиях, быстро усваивал антирелигиозные идеи, распространенные в городах еще с XVIII века [15, р. 324–325].

Можно предположить, что сомнения государственного секретаря в прочности июльской монархии основывались как на негативном отношении к революции 1830 г. некоторых европейских держав (в первую очередь, России, а также нескольких второстепенных государств – Португалии, герцогства Моденского), так и на возможном сопротивлении французских легитимистов внутри страны. Кардинал Т. Бернетти сочувственно относился к попыткам герцогини Беррийской организовать контрреволюционное сопротивление Луи-Филиппу (о заговоре герцогини Беррийской см.: [16]). Тем не менее никакой реальной помощи французским легитимистам в 1830-е гг. Папское государство не оказало и не могло оказать; более того, кризис в Италии в феврале–марте 1831 г. и помощь Франции в подавлении революционного движения делали невозможной открытую конфронтацию Святого престола и Парижа [4, с. 206–207].

Еще одним важным аспектом в отношениях Святого престола и Франции стало осуждение Григорием XVI идей аббата Ф.Р. де Ламенне. Философ и публицист, известный ультрамонтанскими взглядами, после революции 1830 г. переменял свои взгляды и начал развивать идеи так называемого «католического либерализма». Рупором Ф.Р. де Ламенне и его сторонников стала газета «L'Avenir» («Будущее»), впервые вышедшая в октябре 1830 г. Жесткая критика в адрес Ф.Р. де Ламенне со стороны французских епископов вынудила его отправиться в

Рим в конце 1831 г., пытаясь убедить в своей правоте самого Папу. При римском дворе у аббата было много противников, среди которых можно отметить кардиналов Т. Бернетти и Л. Ламбрускини, а также послов Австрии и России [17, р. 284-285]. Под влиянием своего окружения Григорий XVI осудил идеи Ф.Р. де Ламенне. Это осуждение было отражено в энциклике “*Mirarivos*”, опубликованной 15 августа 1832 г.

Энциклика была посвящена не только католическому либерализму, но и затрагивала один из ключевых вопросов европейской политики начала 1830-х гг. – восстание в Польше. В конце ноября 1830 г. в Варшаве начался мятеж против российских властей. К весне 1831 г. восстание переросло в полномасштабную войну, в которой многие католики в Западной Европе симпатизировали полякам (на тему восприятия польского восстания в Западной Европе см.: [18; 19]). Григорий XVI как глава Католической церкви столкнулся с польской проблемой уже с первых дней понтификата. Сразу после избрания нового понтифика в феврале 1831 г. представитель России при римском дворе, князь Г.И. Гагарин встречался с Григорием XVI, прося оказать влияние на польское духовенство. Результатом воздействия русского посланника стало бреве – краткое письменное послание Папы – “*Impensacuritas*”, выпущенное 19 февраля 1831 г. и напоминавшее польским епископам об их духовных обязанностях перед папской властью. Еще одно папское бреве, “*Superioriano*”, отправленное польским католикам в 1832 г., заявляло о незаконности польской революции. Осуждение Григорием XVI восстания в Польше было обусловлено, с одной стороны, влиянием Австрии и России, а с другой – приверженностью понтифика принципам легитимизма. В уже упомянутой энциклике “*Mirarivos*” Григорий XVI еще раз подтвердил свое осуждение всем попыткам поднять восстание против легитимных правителей Европы¹³.

¹³ Lettre en cyclopede de notre Saint Pere le Pape Grégoire XVI à Tous les patriarches, primats, archevêques et évêques. Saint-Brieuc: Chez le Prudhomme,

В то же время отношения Святого престола и Пруссии в 1830-е гг. можно охарактеризовать как сложные. Король Фридрих-Вильгельм III пытался использовать религиозный фактор для консолидации своих подданных. В 1817 г. по инициативе прусских властей была заключена Прусская уния между лютеранами и кальвинистами. В отношениях с католиками Фридрих-Вильгельм поощрял заключение смешанных браков между католиками и лютеранами, что вызывало недовольство Святого престола. Вопрос о смешанных браках разрешился при Пии VIII, однако, на протяжении 1830-х гг. проблема гарантий воспитания детей в смешанных браках в католической вере оставалась камнем преткновения в отношениях Пруссии и Святого престола: Папа настаивал на таких гарантиях, в то время как Пруссия была заинтересована в том, чтобы дети в смешанных браках получали лютеранское воспитание. Кризис в отношениях разразился в ноябре 1837 г., когда прусские власти арестовали кельнского архиепископа Дросте Цу Фишеринга и заключили его в крепость Минден [20]. Архиепископ был освобожден через 2 года, а сдвиг в отношениях с Пруссией наметился только после воцарения короля Фридриха-Вильгельма IV в 1840 г.

Иным было отношение к католикам в другой не католической стране – Великобритании, где 1830-е гг. ознаменовались появлением Оксфордского, или Трактарианского движения. Его основатели – Д.Г. Ньюман и Э.Б. Пьюзи – в 1833 г. начали издавать серию богословских сочинений «Трактаты для нынешних времен» (“*Tracts for the times*”). Под их влиянием Оксфордский университет превратился в центр интеллектуального движе-

1833. 31 p. URL: <https://archive.org/details/lettrecyclique00gl/pa-ge/n1/mode/2up/>; вопрос о религиозной политике Российской империи в Польше продолжал оставаться острым для Святого престола на протяжении всех 1830–1840-х гг. После подавления польского восстания власти начали проводить политику сближения униатов с Православной церковью; главным вдохновителем данного движения стал греко-католический митрополит Иосиф (Семашко) (Тамбова А. Указ. соч. 631 с.)

ния, критиковавшего Англиканскую церковь и выступавшего за введение некоторых изменений в англиканскую литургику. Движение имело «яркую католическую окраску» и поддерживалось апостольским викарием, что вызывало опасения англиканских епископов¹⁴. В 1841 г. Англиканская церковь запретила печать трактатов. Четыре года спустя, в 1845 г., Д.Г. Ньюман перешел в католицизм. Поступок одного из основоположников Оксфордского движения нашел отклик в английском обществе, и более 800 представителей аристократии и духовенства последовали примеру Д.Г. Ньюмана. Естественно, что Оксфордское движение пользовалось симпатиями римской курии. Ее сочувствие вызывала и борьба ирландских католиков за независимость, однако, никакой военной, финансовой или дипломатической поддержки Святой престол им не оказывал (о Трактарианском движении и ватикано-английских отношениях см.: [21; 22]).

Первые годы понтификата Григория XVI совпали с вооруженным конфликтом в Португалии. В 1832–1834 гг. в стране проходила война между сторонниками короля Мигела I (мигелистами) и приверженцами его племянницы принцессы Марии II, которая пользовалась поддержкой своего отца и императора Бразилии Педру I¹⁵. Мигелисты выступали за абсолютную монархию; их противники, находившиеся под покровительством Великобритании, предлагали проведение ряда либеральных реформ. Симпатии Святого престола в Мигелистской войне были на стороне абсолютистов¹⁶. Важным вопросом для рим-

ской Курии была проблема деятельности в стране ордена иезуитов: мигелисты выступали за восстановление Общества Иисуса в Португалии, а либералы негативно относились к последователям Игнатия Лойолы (см. на эту тему: [23]).

Мигелисты были вынуждены подписать конвенцию в Эвора-Монте 26 мая 1834 г., согласно которой они складывали оружие, а Мигел I покидал страну, сохраняя право на пожизненную пенсию. Королевой Португалии стала Мария II. Португалия вошла в орбиту английской политики; незадолго до договора в Эвора-Монте Англия, Франция, Португалия и Испания (мадридское правительство) подписали договор о Четверном союзе. Официально данный альянс был направлен на борьбу с мигелистами в Португалии и с карлистами в Испании (см. ниже). При этом дипломаты того времени оценивали его как противовес Австрии, России и Пруссии («Северным державам», как их часто называли в дипломатической переписке того времени). Апостольский нунций в Мадриде Л. Амаат писал Т. Бернетти 17 мая 1834 г.: «К каким последствиям приведет создание этой могущественной Лиги или, по меньшей мере, какие ожидания возлагают на нее Либералы, догадаться довольно легко... Создать когда-нибудь угрозу Северным державам»¹⁷.

Впрочем, всего через несколько лет Четверной союз фактически прекратил существование. Одной из причин его распада стала борьба между англичанами и французами за влияние в Испании¹⁸. Соседняя с Португалией страна с 1833 г. оказалась охвачена круп-

¹⁴ Шенон Е. Католическая церковь и другие вероисповедания // Лависс Э., Рамбо А. История XIX века: в 8 т. / под ред. Е.В. Тарпе. М.: ОГИЗ, 1938. Т. 6. Революции и национальные войны. 1840–1870. С. 220. URL: <https://runivers.ru/lib/book3071/9684/>

¹⁵ Он же был королем Португалии Педру IV.

¹⁶ При этом отношение римской курии к конфликту в Португалии не всегда было однозначным: в мае 1828 г., после созыва трех сословных кортесов, которые должны были провозгласить донна Мигела абсолютным монархом, «дипломатические представители Папского государства, Англии, Австрии, Франции, Испании, Королевства Обеих Сицилий заявили протест» (Комиссаров Б.Н., Божкова С.Г. Первый пос-

ланник в Бразилии Ф.Ф. Борель. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2000. 280 с. URL: <https://knigogid.ru/books/1862021-pervyy-rossiyskiy-poslannik-v-brazilii-ff-borel>).

¹⁷ Luigi Amat – Tommaso Bernetti, Archivio Apostolico Vaticano. Segreteria di Stato. Esteri. Rubrica 249. Busta 439. Nunziatura di Spagna. Fascicolo 1. 1832–1834. № 89. 17.05.1834.

¹⁸ Таньшина Н.П. Франко-английское соперничество в Испании в годы Июльской монархии // Французский ежегодник 2008: Англия и Франция – соседи и конкуренты. XIV–XIX вв. М., 2008. С. 172–200. URL: <https://annuaire-fr.igh.ru/issues/2008/articles/s1268?locale%3Dru>

ной гражданской войной, вошедшей в историю как Первая Карлистская война (1833–1840). Как и в Португалии, поводом к ее началу послужил династический спор между Изабеллой, дочерью скончавшегося в 1833 г. короля Фердинанда VII, интересы которой представляла ее мать, вдовствующая королева Мария-Кристина, и братом покойного монарха доном Карлосом. Сторонники последнего (карлисты) представляли наиболее консервативную часть общества и выступали против конституционных преобразований. Карлисты позиционировали себя как защитников Церкви, в то время как некоторые из лидеров их противников (либералов) проводили откровенно антиклерикальную политику, особенно Х.А. Мендисабаль, с именем которого связывают массовую конфискацию церковной собственности и закрытие монастырей [24].

Святой престол не признал права Изабеллы на престол, хотя и воздержался от установления официальных дипломатических отношений с доном Карлосом. Церковные погромы в 1834–1835 гг. и запрет ордена иезуитов в либеральной Испании привели к отзыву из Мадрида нунция Л. Амата летом 1835 г. (еще до прихода к власти Х.А. Мендисабаль). Дипломатические отношения между Испанией и Святым престолом будут восстановлены только в 1848 г., после смерти Григория XVI [9, с. 26–27]. Война 1833–1840 гг., в которой карлисты потерпели поражение, имела негативные последствия для испанской Церкви. Вплоть до конца понтификата Григория XVI в стране не происходило назначений новых епископов, и к 1847 г. в Испании было 40 вакантных епископских кафедр [25, р. 112]. Церковь утратила значительную часть своего влияния в испанском обществе.

Важным фактором во взаимоотношениях Святого престола и Испании был вопрос о бывших испанских владениях в Новом Свете. В 1808–1826 гг. Испания лишилась практически всей своей колониальной империи; на политической карте Южной и Центральной Америки образовался целый ряд новых госу-

дарств. В 1820–1830-е гг. Испания крайне болезненно реагировала на признание латиноамериканских государств другими странами. Так, в 1825 г. Мадрид выражал протест против признания Лондоном независимости Мексики, Колумбии и Аргентины¹⁹. Процесс установления дипломатических отношений между Испанией и латиноамериканскими государствами начался в 1836 г. (Мексика); затем, в течение 1840–1850-х гг. были установлены отношения с рядом других стран²⁰.

Однако Святой престол начал назначать епископов и отправлять дипломатических представителей в Латинскую Америку еще до подтверждения независимости новообразованных государств со стороны Мадрида. Уже через несколько недель после своего избрания Григория XVI назначил нескольких епископов в Мексику (то есть за 5 лет до ее признания Испанией); в 1832 г. он предпринял аналогичные шаги в Чили, Аргентине и Перу. Святой престол установил дипломатические отношения с Мексикой в один год с Испанией (1836), но опередил Мадрид в признании Эквадора (1838), Чили (1840), а затем и остальных государств региона [26, р. 345–364]. Естественно, данные шаги Григория XVI не способствовали налаживанию и без того сложных отношений между Испанией и Святым престолом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования было выделено 5 важных проблем, с которыми Святой престол столкнулся на международной арене в период понтификата Григория XVI. В первой половине 1830-х гг. к власти в некоторых европейских странах (Испания, Португалия) пришли силы, занимавшие враждебную позицию по отношению к Святому престолу. Последовавший разрыв дипломатических отношений привел к значительному

¹⁹ Аникеева Н.Е., Ведюшкин В.А., Волосюк О.В., Медников И.Ю., Пожарская С.П. История внешней политики Испании. М.: Междунар. отношения, 2013. С. 119.

²⁰ Там же. С. 138.

уменьшению влияния Церкви в данных государствах. Кроме того, римский двор был вынужден терпимо относиться к режиму Луи-Филиппа во Франции (хотя, как было показано, кардиналы Т. Бернетти и Л. Ламбрускини, оба государственных секретаря в течение понтификата Григория XVI, сочувствовали французским легитимистам) и к подавлению восстания в русской Польше (то есть выразить поддержку на уровне офици-

циальных заявлений действиям «схизматиков» по отношению к католикам). В то же время Григорий XVI признал независимость бывших испанских колоний в Новом Свете еще до того, как это сделала сама Испания. Возможно, этому процессу способствовал разрыв дипломатических отношений между Святым престолом и Мадридом, который произошел во время Первой Карлистской войны.

Список источников

1. *Dalla-Torre G.* Considerazioni sul problema della libertà religiosa nel magistero di Gregorio XVI // *Persona y Derecho*. 1999. № 41. P. 463-484. <https://doi.org/10.15581/011.32158>
2. *Бессчетнова Е.В.* Переписка Папы Римского Льва XIII и российского императора Александра III как источник по истории ватикано-российских отношений во второй половине XIX века // *Новая и Новейшая история*. 2020. № 3. С. 56-69. <https://doi.org/10.31857/S013038640009145-7>, <https://www.elibrary.ru/cvgmmi>
3. *Diplomate russe.* La papauté et la question romaine au point de vue de Saint-Petersbourg // *Revue des Deux Mondes*. Paris. 1850. P. 117-133. URL: <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/la-papaute-et-la-question-romaine-au-point-de-vue-de-saint-petersbourg/>
4. *Терецук А.А.* Начало понтификата Григория XVI и военно-политический кризис на Апеннинском полуострове в 1831 году // *Известия Смоленского государственного университета*. 2022. № 1 (57). С. 200-212. <https://doi.org/10.35785/2072-9464-2022-57-1-200-212>, <https://www.elibrary.ru/skdgor>
5. *Menozzi D.* Tra riforma e restaurazione. Dalla crisi della società cristiana al mito della cristianità medievale (1758–1848) // *Storia d'Italia. Annali 9: La Chiesa e il potere politico dal Medioevo all'età contemporanea* / eds. by G. Chittolini, G. Miccoli. Torino: Einaudi, 1986. P. 767-806.
6. *Regoli R.* Gregorio XVI: dall'immagine alla realtà // *Gregorio XVI. Promotore delle Arti e della Cultura* / eds. by F. Longo, C. Zaccagnini, F. Fabbrini. Ospedaletto: Pacini, 2008. 599 p. URL: https://www.academia.edu/5526140/Gregorio_XVI_dall_immagine_alla_realta
7. *Costantini C., Ghisalberti A., Grisar J., Hofmann G., Lefebvre C., Simon A.* Gregorio XVI. Miscellanea Commemorativa. Roma: Pontificia Università Gregoriana, Vol. 2. 1948. 603 p.
8. *Gizzi S.* Una ricorrenza dimenticata: il centocinquantenario della morte di Gregorio XVI (1846–1996) // *Pio IX*. 1997. P. 241-263.
9. *Терецук А.А.* Апостольская нунциатура в Мадриде и ватикано-испанские отношения в 1833–1835 гг. // *Вестник НГУ. Серия: История, филология*. 2019. Т. 18. № 1. С. 21-28. <https://doi.org/10.25205/1818-7919-2019-18-1-21-28>, <https://www.elibrary.ru/yztvvh>
10. *Morelli E.* La politica estera di Tommaso Bernetti, Segretario di Stato di Gregorio XVI. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 1953. 270 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000492309/
11. *Ugolini P.* La politica estera del card. Tommaso Bernetti, Segretario di Stato di Leone XII (1828–1829) // *Archivio della Società Romana di storia patria*. 1969. № 92. P. 213-320. URL: https://www.academia.edu/51100027/Archivio_della_Società_Romana_di_storia_patria_92_1969
12. *Giampaolo M.A.* La preparazione politica del Cardinal Lambruschini // *Rassegna storica del Risorgimento*. 1931. № 18. P. 81-163. URL: http://www.risorgimento.it/rassegna/index.php?id=16255&ricerca_inizio=0&ricerca_query=&ricerca_ordine=DESC&ricerca_libera
13. *Manzini L.* Il cardinale Luigi Lambruschini. Vaticano: Biblioteca Apostolica Vaticana, 1960. 686 p. URL: https://catalog.library.vanderbilt.edu/discovery/fulldisplay/alma991016287479703276/01VAN_INST:vanui
14. *Regoli R.* Il cardinale Luigi Lambruschini tra Stato e Chiesa // *Barnabiti studi*. 2011. № 28. P. 309-331. URL: https://www.academia.edu/8758676/Il_cardinale_Luigi_Lambruschini_tra_Stato_e_Chiesa_in_Barnabiti_studi_28_2011_309_331

15. *Vicaire M.-H.* Le catholicisme français au XIXe siècle // *Annales. Économies. Sociétés. Civilisations.* 1949. № 3. P. 316-326. URL: https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1949_num_4_3_1743
16. *Таньшина Н.П.* «Третье издание Вандеи», или заговор герцогини Беррийской 1832 года // *Новая и новейшая история.* 2020. № 1. С. 22-43. <https://doi.org/10.31857/S013038640008185-1>, <https://www.elibrary.ru/kodpdm>
17. *Aubert R., Beckmann J., Corish P.J., Lill R.* History of the Church. The Church between Revolution and Restoration. L.: Burns and Oates, 1981. Vol. 7. 426 p. URL: https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:114751?site_name=UCL
18. *Маринин М.О.* Польская революция 1830–1831 гг. и внешняя политика Великобритании и Франции (историко-культурологический аспект) // *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2012. № 4. С. 78-84. <https://www.elibrary.ru/pjohkt>
19. *Терещук А.А.* Польское восстание 1830–1831 гг. в контексте российско-испанских отношений в период Первой Карлистской войны // *Актуальные проблемы международных отношений и дипломатии: материалы 6 Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.П. Косов.* Витебск, 2022. С. 74-76. <https://elibrary.ru/ohvnow>
20. *Hänsel M.* Clemens August, Freiherr Droste Zu Vischering, Erzbischof von Köln, 1773–1845. Hohenhausen: Verlag Haensel-Hohenhausen, 1991. 1278 S.
21. *Chadwick O.* The Mind of the Oxford Movement. Stanford: Stanford University Press, 1960. 252 p. URL: <https://archive.org/details/mindoftheoxfordm011127mbp/mode/2up>
22. *Ollard S.L.* A Short History of the Oxford Movement. L.: A.R. Mowbray & Co., 1915. 374 p. URL: <https://archive.org/details/ashorthistoryof00ollauoft/page/n11/mode/2up>
23. *Estudante D.* Moderados e ultras na regência e no reinado de D. Miguel (1828–1834) // *Historiografia, Cultura e Política na Época do Visconde de Santarém (1791–1856).* Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2019. P. 183-232. URL: https://www.academia.edu/42624272/Moderados_e_Ultras_na_Regência_e_no_Reinado_de_D_Miguel
24. *Valle Calzado A.R.* del Política y negocios en torno a Mendizábal y la desamortización. Una propuesta desde el análisis de redes // *Historia social.* 2015. № 82. P. 3-27. URL: <https://www.jstor.org/stable/43867458>
25. *Cárcel V.* Historia de la Iglesia: La Iglesia en la Época Contemporánea. Madrid: Ediciones Palabra, 2003. 568 p. URL: <https://archive.org/details/historiadelaigne0000unse/>
26. *Álvaro López V.* Gregorio XVI y la reorganización de la Iglesia hispanoamericana. El paso del régimen de patronato a la misión como responsabilidad directa de la Santa Sede. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 2004. 567 p. URL: <https://searchworks.stanford.edu/view/5782681>

References

1. Dalla-Torre G. (1999). Considerazioni sul problema della libertà religiosa nel magistero di Gregorio XVI. *Persona y Derecho*, no. 41, pp. 463-484. (In Ita.) <https://doi.org/10.15581/011.32158>
2. Besschetnova E.V. (2020). Correspondence between Leo XIII and emperor Alexander III of Russia as a source for the history of the Holy See – Russia relations in the second half of the 19th century. *Novaya i noveishaya istoriya = Modern and Contemporary History*, no. 3, pp. 56-69. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013038640009145-7>, <https://www.elibrary.ru/cvgmmi>
3. *Diplomate russe.* (1850). La papauté et la question romaine au point de vue de Saint-Pétersbourg. *Revue des Deux Mondes*, Paris, pp. 117-133. (In Fre.) Disponible: <https://www.revedesdeuxmondes.fr/ar-ticle-revue/la-papaute-et-la-question-romaine-au-point-de-vue-de-saint-petersbourg/>
4. Tereshchuk A.A. (2022). The beginning of the pontificate of Gregory XVI and the military-political crisis in the Apennine Peninsula in 1831. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta = Izvestia of Smolensk State University*, no. 1 (57), pp. 200-212. (In Russ.) <https://doi.org/10.35785/2072-9464-2022-57-1-200-212>, <https://www.elibrary.ru/skdgor>
5. Menozzi D. (1986). Tra riforma e restaurazione. Dalla crisi della società cristiana al mito della cristianità medievale (1758–1848). *Storia d'Italia. Annali 9: La Chiesa e il potere politico dal Medioevo all'età contemporanea.* Torino, Einaudi, pp. 767-806. (In Ita.)

6. Regoli R. (2008). Gregorio XVI: dall'immagine alla realtà. *Gregorio XVI. Promotore delle Arti e della Cultura*. Ospedaletto, Pacini, pp. 19-48. (In Ita.) Disponibile: https://www.academia.edu/5526140/Gregorio_XVI_dall_immagine_alla_realtà
7. Bartoli A., Costantini C. (1948). *Gregorio XVI. Miscellanea Commemorativa*. Roma, Pontificia Università Gregoriana, vol. 2, 603 p. (In Ita.)
8. Gizzi S. (1997). Una ricorrenza dimenticata: il centocinquantenario anniversario della morte di Gregorio XVI (1846–1996). *Pio IX*, pp. 241-263. (In Ita.)
9. Tereshchuk A.A. (2019). Apostol'skaya nuntsiatura v Madride i vatikano-ispanskije otnosheniya v 1833–1835 gg. *Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, filologiya = Vestnik NSU. Series: History and Philology*, vol. 18, no. 1, pp. 21-28. (In Russ.) <https://doi.org/10.25205/1818-7919-2019-18-1-21-28>, <https://www.elibrary.ru/yztvhv>
10. Morelli E. (1953). *La politica estera di Tommaso Bernetti, Segretario di Stato di Gregorio XVI*. Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 270 p. (In Ita.) Disponibile: https://rusneb.ru/catalog/000199_0000-09_000492309/
11. Ugolini P. (1969). La politica estera del card. Tommaso Bernetti, Segretario di Stato di Leone XII (1828–1829). *Archivio della Società Romana di Storia patria*, no. 92, pp. 213-320. (In Ita.) Disponibile: https://www.academia.edu/51100027/Archivio_della_Società_Romana_di_storia_patria_92_1969
12. Giampaolo M.A. (1931). La preparazione politica del Cardinal Lambruschini. *Rassegna storica del Risorgimento*, no. 18, pp. 81-163. (In Ita.) Disponibile: http://www.risorgimento.it/rassegna/index.php?id=16255&ricerca_inizio=0&ricerca_query=&ricerca_ordine=DESC&ricerca_libera
13. Manzini L. (1960). *Il cardinale Luigi Lambruschini*. Vaticano, Biblioteca Apostolica Vaticana, 686 p. (In Ita.) Disponibile: https://catalog.library.vanderbilt.edu/discovery/fulldisplay/alma9910162874797032-76/01VAN_INST:vanui
14. Regoli R. (2011). Il cardinale Luigi Lambruschini tra Stato e Chiesa. *Barnabiti studi*, no. 28, pp. 309-331. (In Ita.) Disponibile: https://www.academia.edu/8758676/Il_cardinale_Luigi_Lambruschini_tra_Stato_e_Chiesa_in_Barnabiti_studi_28_2011_309_331
15. Vicaire M.-H. (1949). Le catholicisme français au XIXe siècle. *Annales. Économies. Sociétés. Civilisations*, no. 3, pp. 316-326. (In Fre.) Disponibile: https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1949_num_4_3_1743
16. Tanshina N.P. (2020). “The third edition of the vendee” or the conspiracy of the duchess of berry in 1832. *Novaya i Noveishaya istoriya = Modern and Contemporary History*, no. 1, pp. 22-43. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013038640008185-1>, <https://www.elibrary.ru/kodpdm>
17. Aubert R., Beckmann J., Corish P.J., Lill R. (1981). *History of the Church. The Church between Revolution and Restoration*. London, Burns and Oates, vol. 7, 426 p. Available at: https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:114751?site_name=UCL
18. Marinin M.O. (2012). The Polish revolution of 1830–1831 and the foreign policy of Great Britain and France (the historical and cultural aspect). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 78-84. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/pjohkt>
19. Tereshchuk A.A. (2022). Pol'skoe vosstanie 1830–1831 gg. v kontekste rossiisko-ispanskikh otnoshenii v period Pervoi Karlitskoi voyny [The Polish Uprising of 1830–1831 in the context of Russian-Spanish relations during the First Carlist War]. In: Kosov A.P. (chief ed.). *Materialy 6 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy mezhdunarodnykh otnoshenii i diplomatii»* [Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference “Current Problems of International Relations and Diplomacy”]. Vitebsk, pp. 74-76. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ohvnow>
20. Hänsel M. (1991). *Clemens August, Freiherr Droste Zu Vischering, Erzbischof von Köln, 1773–1845*. Hohenhausen, Verlag Haensel-Hohenhausen, 1278 S. (In Ger.)
21. Chadwick O. (1960). *The Mind of the Oxford Movement*. Stanford, Stanford University Press, 252 p. (In Russ.) Available at: <https://archive.org/details/mindoftheoxfordm011127mbp/mode/2up>
22. Ollard S.L. (1915). *A Short History of the Oxford Movement*. London, A.R. Mowbray & Co. Publ., 374 p. (In Russ.) Available at: <https://archive.org/details/ashorthistoryoft00ollauoft/page/n11/mode/2up>
23. Estudante D. (2019). Moderados e ultras na regência e no reinado de D. Miguel (1828–1834). *Historiografia, Cultura e Política na Época do Visconde de Santarém (1791–1856)*, Lisboa, Centro de

- História da Universidade de Lisboa, P. 183-232. (In Por.) Disponível: https://www.academia.edu/42624272/Modera-dos_e_Ultras_na_Regência_e_no_Reinado_de_D_Miguel
24. Valle Calzado A.R. (2015). del Política y negocios en torno a Mendizábal y la desamortización. Una propuesta desde el análisis de redes. *Historia Social*, no. 82, pp. 3-27. (In Spa.) Disponible: <https://www.jstor.org/stable/43867458>
25. Cárcel V. (2003). *Historia de la Iglesia: La Iglesia en la Época Contemporánea*. Madrid, Ediciones Palabra, 568 p. (In Spa.) Disponible: <https://books.google.com.ec/books?id=FnrgTXVfi0UC&printsec=front-cover#v=onepage&q&f=false>
26. Álvaro López V. (2004). *Gregorio XVI y la reorganización de la Iglesia hispanoamericana. El paso del régimen de patronato a la misión como responsabilidad directa de la Santa Sede*. Roma, Editrice Pontificia Università Gregoriana, 567 p. (In Spa.) Disponible: <https://searchworks.stanford.edu/view/5782681>

Информация об авторе

Терещук Андрей Андреевич, доктор университета Барселоны, доцент кафедры романской филологии института иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0001-8838-9302>, san_petersburgo@inbox.ru

Поступила в редакцию 08.11.2022
Поступила после рецензирования 10.01.2023
Принята к публикации 20.01.2023

Information about the author

Andrei A. Tereshchuk, Doctor of the Barcelona University, Associate Professor of Romance Philology of Institute of Foreign Languages Department, Herzen University, St. Petersburg, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0001-8838-9302>, san_petersburgo@inbox.ru

Received 08.11.2022
Revised 10.01.2023
Accepted 20.01.2023